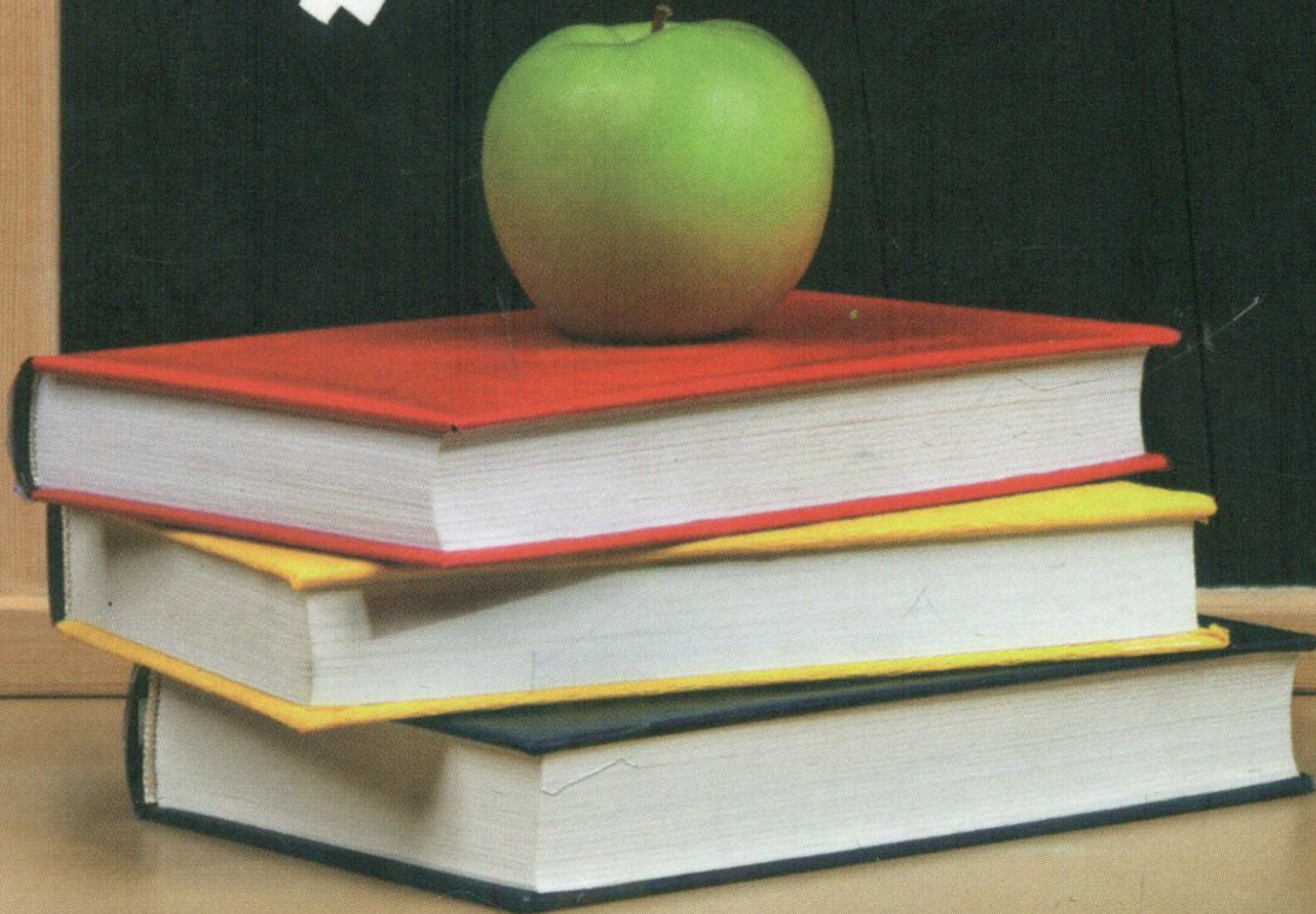
معلم المدرسة الأساسية



الأستاذ المساعد الدكتور
ضياء عويد حربي العرنوسي

الرضوان
للنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

معلم المدرسة الأساسية

معلم المدرسة الأساسية

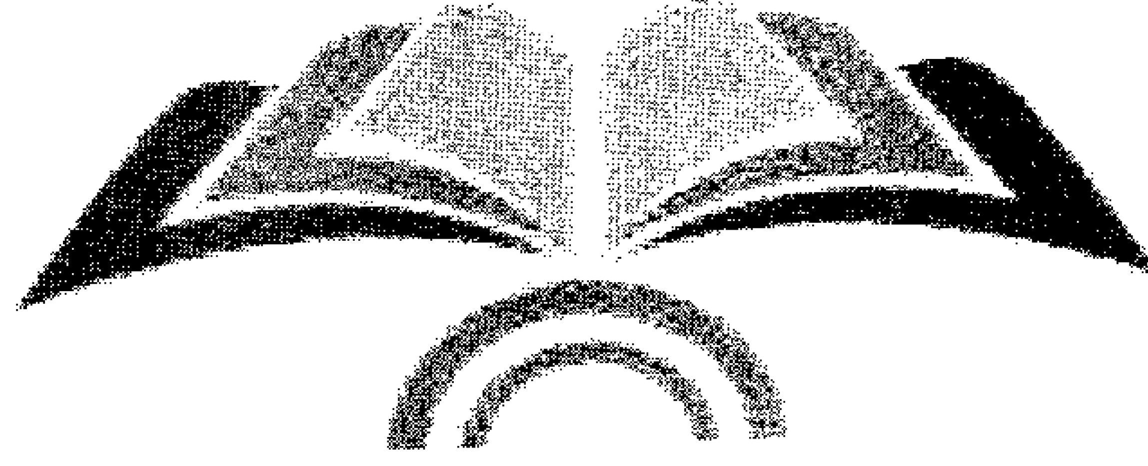
الأستاذ المساعد الدكتور
ضياء عويد حربي العرنوسي



الطبعة الأولى
2016م - 1437هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان



الرضوان

للنشر والتوزيع

رقم التصنيف: 371.1

معلم المدرسة الأساسية

أ.م.د ضياء عويد حربي العرنوسي

الواصفات: /الهيئة التدريسية// التعليم الأساسي/

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2015/7/3332)

ردمك ISBN 978-9957-76-455-5

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان – الأردن – العبدلي – شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية – مجمع الرضوان التجاري – رقم 118

هاتف 4611169 6 962+ هاتف 4616436 6 962+ فاكس 4616435 6 962+

ص ب 926141 عمان 11190 الأردن

E-mail: info@daralredwan.com

www.redwanpublisher.com

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ ذَٰلِكَ فَضْلُ ٱللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَآءُ ۚ وَٱللَّهُ ذُو ٱلْفَضْلِ ٱلْعَظِيمِ ﴾

صدق الله العظيم

سورة الجمعة الآية: 4

الاهداء

الى النبي الأمي....

(معلم الأمة الأسلامية الأول)

محمد (ﷺ)

ولكل يد كريمة ساعدتني على مر الزمان

د . ضياء العرنوسي

الفهرس

مقدمة 23

كفايات المعلم 25

مفهوم الكفاية 25

ماذا نقدم للمعلمين؟... 28

تأهيل المعلم والتعليم الفاعل... 28

كفايات المعلم في الفكر التربوي الاسلامي... 29

كيف كان النبي (ﷺ) يتعامل مع طلابه؟... 31

الصفات الواجب توافرها في كل معلم... 32

الكفايات المهنية التي ينبغي توافرها في المعلم 33

برامج اعداد وتدريب المعلم القائمة على أساس الكفايات 34

خطوات إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات 35

مواصفات ومميزات برامج اعداد وتدريب المعلم القائمة على الكفايات 36

الكفايات المأمول توافرها في المعلم في ظل

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات... 37

المعلم الناجح وكيف يكون (خصائص المعلم الناجح) 38

الفصل الأول

كفاية التخطيط

اولاً: أهداف تعليم اللغة العربية بفروعها المختلفة 43

تحديد أهداف الدرس... 43

أهداف تعليم اللغة العربية... 44

أهداف تعليم القراءة 45

أهداف تعليم الإملاء 45

أهداف تعليم القواعد.. 46

أهداف تعليم التعبير.. 47

أهداف تعليم الخط.. 47

أهداف تعليم الأناشيد والمحفوظات 48

ثانياً: تخطيط التعليم 49

مفهوم التخطيط.. 49

مهارة تخطيط الدرس 50

أهمية التخطيط 50

لماذا نخطط للتعليم ؟.. 52

أنواع التخطيط.. 52

ثالثاً: الأهداف السلوكية.. 54

أولاً: تعريف الأهداف السلوكية.. 54

ثانياً: أهميتها 55

ثالثاً: مصادرها.. 55

رابعاً: صياغتها.. 56

خامساً: تصنيف الأهداف السلوكية 57

رابعاً: مهارتا تهيئة وغلق الدرس.. 61

اولاً: مهارة التهيئة 61

مهارة التهيئة الذهنية.. 62

ثانياً: مهارة الغلق.. 65

وظائف الغلق 66
خامساً: مهارة الإلقاء " تنويع المثيرات والمنبهات" 68
تنويع المثيرات في التعليم 69
أولاً: حركة المعلم والتلميذ 70
ثانياً: إيماءات المعلم 71
ثالثاً: التغير في نبرات الصوت 71
رابعاً: تغير النشاط الحسي 72
خامساً: الصمت 72
سادساً: التفاعل 73
سابعاً: استخدام اكثر من طريقة في التعليم 74
سادساً: مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية 75
مفهوم تحليل المحتوى 75
تحيل المحتوى الدراسي 76
أهمية تحليل المحتوى الدراسي 76
عناصر المحتوى الدراسي 77
طرائق تحليل المحتوى 78
سابعاً: أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في شخصية المربي وأدائه 78
مصادر أخلاقيات المهنة 79
بعض القيم الأخلاقية والمبادئ المشتقة منها 81
الخصائص الخلقية الواجب توافرها في المربي 82
أخلاقيات مهنة التعليم المفضلة من قبل التلامذة 85

الفصل الثاني

كفاية التنفيذ

اولاً : التعليم الفعّال وخصائص المدرسين الفعّالين 89

مفهوم التعليم الفعّال 89

معايير المعلم الفعّال 90

الأسس التي يقوم عليها التعليم الفعال 90

مكونات نظام التعليم الفعال 91

مهارات التعليم الفعال 92

التعليم الفعال من حيث التأثير في المتعلمين 93

ثانياً: صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهه.. 94

اولاً : مهارة صوغ الأسئلة 95

ثانياً : مهارة توجيه الأسئلة.. 95

ثالثاً : مهارة التصرف بشأن إجابات المتعلمين 97

أنواع الأسئلة.. 98

ثالثاً : صعوبات التعلم وطرائق معالجتها 102

مؤشرات صعوبات التعلم 102

ما أسباب صعوبات التعلم؟ 103

عيوب في نمو مخ الجنين... 103

انواع صعوبات التعلم... 104

ما الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئو التعلم، المتأخرون دراسياً؟ 105

تعليم اللغة العربية لفئة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة 106

صعوبات القراءة والكتابة 107
أنواع الصعوبات 108
ديسلكسيا Dyslexia 108
رابعاً: تقنيات التعليم 110
تعريف كلمة تقنيات 110
اختيار الوسائل والأساليب التعليمية 111
مراحل اختيار الوسيلة أو الأسلوب التعليمي 113
استخدام الوسيلة التعليمية 113
مجال تقنيات التعليم 115
خامساً: استخدام الحاسوب الآلي في التعليم 118
إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة (الحاسوب الآلي والانترنت).... 118
تعريف الحاسوب الآلي 119
مكونات الحاسوب الآلي 119
أنواع الحاسبات الآلية 120
مزايا استخدام الحاسوب الآلي في التعليم 121
مبررات استخدام الحاسوب في المجالات التعليمية 122
العوامل المؤثرة في استخدام الحاسوب في التعليم 123
إعداد العروض التعليمية باستخدام الحاسوب 123
تكنولوجيا الوسائط المتعددة Multimedia Technology 123
خصائص تكنولوجيا الوسائط المتعددة 123
عناصر الوسائط المتعددة 124
أنماط استخدام الحاسوب في التعليم 124

أولاً : نمط التعلم الخصوصي الفردي............................ 124

ثانياً : نمط التدريب والممارسة 125

ثالثاً : نمط الألعاب التعليمية 125

رابعاً : نمط المحاكاة وتمثيل المواقف............................ 126

خامساً : طريقة حل المشاكل............................ 127

استخدام الحاسوب في إعداد الاختبارات وإدارتها............................ 128

سادساً: التعليم وشبكة الإنترنت............................ 129

شبكة الإنترنت............................ 129

كيف نشأت شبكة الإنترنت؟............................ 129

أين تقع شبكة الإنترنت؟............................ 129

من الذي يدير شبكة الإنترنت؟............................ 130

استخدامات الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم والبحث العلمي......... 130

سابعاً: اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة أساليب (التعلم الذاتي)............ 133

الأسس العلمية التي يعتمد عليها التعلم الذاتي............................ 133

أولاً: الأسس الفلسفية الاجتماعية 133

ثانياً : الأسس السيكولوجية التربوية وهي 134

مهارات التعلم الذاتي............................ 135

وهناك أيضاً نموذج للتعلم الذاتي الذي وضعه (ديفيز)............................ 135

مصادر التعلم الذاتي............................ 136

عوامل نجاح التعلم الذاتي............................ 136

دور المتعلم في التعلم الذاتي............................ 136

دور الإدارة المدرسية في التعلم الذاتي............................ 137

فوائد التعلم الذاتي 138

ثامناً: اهم المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية

(الوظيفي، والمهاري، والاتصالي، والتكاملي) 138

المدخل الوظيفي.. 138

المدخل الاتصالي.. 139

المدخل الدرامي 140

المدخل التكاملي 140

مفهوم التكامل 141

فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية 142

تاسعاً: الاتصال اللغوي الفعال وسبل تحقيقه في مجال تعليم اللغة العربية......... 149

ماهية الاتصال... 149

أهمية الاتصال 150

عناصر عملية الاتصال... 151

عاشراً: توظيف واستخدام السبورة الإلكترونية في التعليم.................... 158

السبورة الذكية Smart Board.. 158

تاريخ تطور السبورة الذكية 158

المسميات المتعددة للسبورة الذكية.................................... 159

تعريف السبورة الذكية 160

متطلبات تشغيل السبورة الذكية 160

مكونات السبورة الذكية 161

إمكانياتها التقنية.. 162

مميزاتها التعليمية.. 163

عيوبها 165

احد عشر: حسن إدارة التفاعل اللفظي وإتاحة فرصة

النقاش الهادف البناء.. 165

أولاً: تعريف التفاعل الصفي والتفاعل اللفظي 165

تعريف التفاعل الصفي... 166

أهمية التفاعل الصفي في العملية التربوية.. 166

أنماط التفاعل الصفي 167

المهارات اللازم توافرها لدى المعلم لتحقيق التفاعل الصفي......... 167

أولاً: مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية 167

ثانياً: مهارة استثارة الدافعية 169

أثر سوء استخدام التعزيز على العملية التربوية 171

اثنا عشر: استخدام عبارات التعزيز الإيجابي المبتكرة........................ 171

اصناف المعززات... 173

جداول التعزيز... 175

الوسائل الفعالة لاستخدام التعزيز.. 178

ثلاثة عشر: خصائص العربية بين القديم والحديث تحبيب المتعلمين اليها 183

أربعة عشر: القراءة أغراضها، مزاياها، شروط القراءة الجيدة

(دروس تدريبية في القراءة) 193

مفهوم القراءة وتطوره... 193

أهـداف القــراءة.. 194

أنــواع القـــراءة 194

خطوات مقترحة للسير في درس القراءة... 198

صفات القارئ الماهر 201

خمسة عشر: مظاهر المشكلات القرائية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية؟.............202

العوامل التي تقف وراء ضعف القراءة 204

آخر نتائج البحوث حول وراثية العسر القرائي.. 205

طرائق و إستراتيجيات علاج الضعف القرائي 206

ستة عشر: التعبير، مفهومه، اهدافه. الاسس التي تؤثر فيه، انواعه ما يراعي في عملية التصحيح اللغوي في التعبير (دروس تدريبية في التعبير) 212

مفهوم التعبير وأنواعه.. 212

أسس التعبير الشفهي.. 213

أهداف تعليم التعبير.. 214

أسس تدريب التعبير.. 215

أسس ترتبط بالموقف التعليمي (تنفيذ التعليم) 216

سبعة عشر: مهارات التعبير الشفهي اللازمة لتلاميذ تلك المرحلة 220

ثمانية عشر: تعليم الاملاء مفهومه، اهدافه، انواعه، طرائق تصحيحه...............233

مفهوم الإملاء.. 233

أهمية الإملاء 233

أهداف تعليم الإملاء 234

واقع تعليم الإملاء.. 235

أنواع الإملاء وطريقة تعليم كل نوع 236

خطوات السير في كل نوع 237

طرائق تعليم الإملاء.. 242

أشكال تقديم محتوى الإملاء.. 244

تقويم (تصحيح) الإملاء 245
الطرائق الحديثة في تعليم الإملاء 249
تسعة عشر: الاناشيد والمحفوظات، اهدافها وطرائق تعليمها.................. 250
اهداف تعليم الاناشيد والمحفوظات 251
طرائق تعليم الأناشيد 252
المحفوظات.. 253
أسس اختيار المحفوظات 253
طرائق تعليم المحفوظات في الصفين الأول والثاني الابتدائيين............ 254
الفرق بين الأناشيد والمحفوظات.. 255
العوامل التي تساعد على حفظ المحفوظات.................................... 257
عشرون: تعليم قواعد اللغة العربية، مفهومها، اهدافها، طرائق تعليمها 258
قواعد اللغة العربية (النشأة).. 258
أهمية القواعد 261
تعليم مادة قواعد اللغة العربية.. 262
أهداف تعليم مادة قواعد اللغة العربية 263
خطوات تعليم مادة قواعد اللغة العربية 264
طرائق تعليم مادة قواعد اللغة العربية 265

الفصل الثالث

كفاية التقويم

اولاً: مهارات التقويم.. 275

العلاقة بين الأهداف التعليمية والمنهج والمداخل التعليمية والتقويم...... 276

مفهوم التقويم.. 277

أنواع التقويم... 278

العلاقة بين التقويم والقياس والاختبارات....................................... 280

أساليب القياس المستخدمة في التقويم التربوي................................ 281

أُسس التقويم الجيد 282

البرنامج التقويمي 283

توافر الأسس العلمية في الوسائل والأساليب المستخدمة 285

الالتزام بالميثاق الأخلاقي والعدالة في عملية التقويم.......................... 287

ثانياً: وسائل التقويم.. 287

الاختبارات 287

الاختبارات التحريرية 290

الاختبارات الموضوعية 293

أنواع أسئلة الاختبارات الموضوعية.. 295

الأسئلة التركيبية 300

أسئلة المشكلات 301

معايير صياغة السؤال الجيد... 302

المقابلة 303

الملاحظة 303
الاستبيان 303
التقارير الذاتية 304
دراسة الحالة 304
ثالثاً: الاختبار التحصيلي... 305
تعريف الاختبار التحصيلي... 305
وظيفة الاختبار التحصيلي 305
خطوات بناء الاختبار الجيد 306
أنواع اختبارات الأداء... 315
رابعاً: التقويم الأصيل... 315
مفهوم التقويم الأصيل... 315
مميزات التقويم الأصيل 316
مواصفات الورقة الامتحانية... 316
خامساً: التقويم التربوي البديل 317
مفهوم التقويم التربوي البديل... 317
التقويم البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم... 319
التقويم وضمان الجودة في التعليم... 321
التحولات التي أحدثها التقويم البديل... 322
التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد 323
التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة... 324
التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل... 324
أهداف التقويم البديل... 326

أساليب التقويم البديل.. 327
خطوات تصميم عملية تقويم الأداء.. 328
تحديد الأهداف والنواتج التعليمية.. 330
تحديد نشاطات ومهام تقويم الأداء.. 331
قواعد تصحيح مهام الأداء.. 332
سادساً: التغذية الراجعة.. 336
تعريف التغذية الراجعة.. 336
أسس التغذية الراجعة.. 337
أهمية التغذية الراجعة.. 339
خصائص التغذية الراجعة.. 340
تأثير التغذية الراجعة.. 341
أنواع التغذية الراجعة.. 342
المعلمون وإعطاء التغذية الراجعة.. 344
دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثر في التغذية الراجعة.. 344
الغرض من تقديم المعلم التغذية الراجعة.. 346
شروط التغذية الراجعة.. 347
سابعاً: التقويم الذاتي وتقويم الاقران.. 347
مفهوم التقويم الذاتي.. 348
مفهوم تقويم الأقران.. 348
مبررات التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.. 350
أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران.. 351
مصادر الكتاب.. 353

الفهرس

المقدمة

بسم الله خير الاسماء، الاول الاخر بيده الامر وله الدعاء، ونحمده ونستعينه انه صاحب الثناء، والصلاة والسلام على خاتم الانبياء، محمد الامين سيد الاتقياء، وعلى اله وصحبه الطاهرين الانقياء.

يعد هذا الكتاب من الكتب التي ترفد المعلم في المدرسة الاساسية بالمهارات والكفايات اللازمة لعمله كمعلم، رغم ان المعلم العربي يمك الكثير من المهارات والامكانات المادية والمعنوية لتعليم الاجيال والارتقاء بها الى ما هو افضل.

لقد تضمن الكتاب الحالي مقدمة عن كفايات المعلم وثلاثة فصول كان الاول عن التخطيط والثاني عن التنفيذ والثالث عن التقويم، وقد عالج الكتاب الحالي الكثير من المهارات الخاصة بالمعلم بشكل موسع فضلا عن العنوانات الرئيسة لفصول الكتاب، وكان معلم اللغة العربية في هذا الكتاب انموذجا.

يتمنى الباحث ان يكون هذا الجهد في الكتاب نافعا ومفيدا للقارئ الكريم بتوفيق الله انه الموفق، والحمد لله رب العرش العظيم.

كفايات المعلم

مفهوم الكفاية:

إن مصطلح الكفاية ظهر عام (1969) في دائرة معارف البحوث التربوية، وهكذا بدأ الاتجاه ينمو الى أن أصبح هناك ما يسمى بالبرامج التعليمية القائمة على الكفاية، أقيم في ضوئها وضع برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، تتحدد فيها المعارف والاتجاهات والسلوك المطلوب أداؤه من المعلمين. (الفتلاوي، 2003، ص64)، إذ يعد مفهوم الكفاية Competency من المفاهيم المركبة متعددة الدلالات، ويرجع ذلك الى أن كل باحث ينظر الى الكفاية من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب مع دراسته مما دعا بعضهم الى القول بأن الكفاية تعد مفهوما وصفيا Descriptive أكثر من كونه مفهوما معياريا Normative (قطيط، 2011، ص 36)

ويوجد في الادب التربوي العديد من التعريفات لمفهوم الكفاية منها الآتي: (قطيط، 2011، ص 36-38)

1- قدرة المعلم على توظيف مجموعة مركبة من المعارف وانماط السلوك والمهارات في أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الغرفة الصفية بدرجة لا تقل عن مستوى معين من الإتقان يمكن قياسه.

2- مجموعة من المهارات والقدرات التي يمكن أن يكتسبها المعلم في أثناء مدة الاعداد أو من خلال الخبرة والتوجيه وتساعده على القيام بتدريس العلوم المختلفة بنجاح وتحقيق الأهداف المرجوة.

3- الكفاية لها شكلان الكامن منها والظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن "مفهوم Concept" ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل نتيجة الالمام بالمهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل الى

القيام بالعمل وفي شكلها الظاهر "عملية Process" وهي الاداء الفعلي للعمل.

4- مجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات يمتلكها المعلم وتجعله قادرا على أداء مهامه وادواره ومسؤولياته بكفاءة بما ينعكس على كفاءة العملية التعليمية ككل. (قطيط ، 2011، ص 38)

مما سبق ذكره نجد من تنوع وتعدد التعريفات للكفاية انها تتفق في مفهومها في مجال التعلم والتعليم على النقاط الاساسية الآتية: (قطيط ، 2011، ص 38)

1. تشمل كفايات المعلم مختلف قدراته المرتبطة بأداء مهنة التعليم، وأنها تؤدي إلى مستوى مناسب من الاتقان.
2. تشمل كفايات التعليم: المعارف والمهارات والاتجاهات؛ وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات ادائية وجميعها قابلة للاكتساب والقياس.
3. ترتبط الكفايات التعليمية بكل المهام المتصلة بمهنة التعليم أي أنها لا ترتبط بالعمل الصفي فقط، بل أيضًا بالأدوار الشاملة للمعلم داخل الصف وخارجه.

والكفاية في التربية تتشكّل من ثلاثة عناصر هي:

1- العنصر المعرفي :ويتألف من مجموع العمليات المعرفية وقدرات عقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

2- العنصر السلوكي: الذي يتألّف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها.

3- العنصر الوجداني :ويشير الى عوامل الإلتزام والثقة بالنفس (جرادات، وآخرون، د ت، ص50-52)

إن إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم لما له من تأثير في مستقبل أجيالها، فقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس مكانا في أولويات الفكر التربوي المعاصر لمواجهة التحديات المحلية والعالمية (عياد وعوض، 2006، ص 1) ويعد المعلم حجر الزاوية فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المختلفة يمكن أن يحدث أثرًا طيبًا في تلامذته في حين المعلم السيء حتى مع المناهج الجيدة لا يمكنه أن يقدم شيئًا. (الجشعمي، وشذى ،2009، ص17)

وهو نقطة انطلاق أي تجديد تربوي وهو المشارك الأول في تجديد نوعية التعليم، واتجاهاته فضلا عن كونه الموجه الأول في تجديد مستقبل الاجيال وحياة الامة، وسئل سياسي عن مستقبل الاطفال قال أرى معلمهم فأحكم على مستقبلهم. (الجشعمي، وشذى ،2009، ص17)

وهذا الإعداد بهدف أن يكون معلما مثاليا ويعرف المعلم المثالي بـ "المعلم الملتزم بمسؤوليات مهنته وأخلاقياتها ومعاييرها على وفق المتفق عليه من الافكار التربوية التي تجمع بين الاصالة المتمثلة بالفكر الاسلامي والمعاصرة المتمثلة بالأفكار التربوية بالعصر الحاضر"(أبو شعيرة (ب)، 2013، ص15)، ولا يقتصر دور المعلم على تعليم المتعلم بل أصبح معالجا للنفوس وعلاج النفوس يحتاج الى مربٍ عالم بطبيعة النفس البشرية وبنقائضها ووسائل إصلاحها. (الجشعمي، وشذى ،2009، ص17)، فالمعلم الناجح هو القدوة المثلى لطلبته فاذا أحبوه ووثقوا به نسبوا إليه كل فضل وفضيلة. (الجشعمي، وشذى ،2009، ص19).

ولعلّ الهدف الأول من إعداد المعلم هو مساعدته على إمتلاك الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، كما أن عدم توفّر المؤهل قد يؤدي الى تراجع نتاجات التعليم(الزعانين، 2001، ص 7)

ماذا نقدم للمعلمين؟

تمثل المرتبات(الرواتب) والأجور والترقي المهني بوجه عام الحوافز المادية التي تقدم للمعلمين ، والموازنة بين ما يطلب من المعلمين وما يقدم لهم له تأثير مهم في تركيب القوة العاملة من المدرسين وعلى جودة التدريس ، وقد تبين ان المحاولات المبذولة لتقليل التكاليف من طريق زيادة حجم الفصول وساعات التدريس ، وخفض المؤهلات والاجور تعمل غالبا على إعاقة التنمية التعليمية ، إذ إن إجتذاب الاشخاص ذوي المهارات وإستمرارهم في العمل بالتدريس يعد شرطا مسبقا لضمان إرتفاع جودة التعليم في المستقبل.(تقرير صادر عن اليونسكو ، تأليف مجموعة باحثين ،2005، ص 158).

تأهيل المعلم والتعليم الفاعل:

بعض الدلالات المهمة للبحوث تتصل بمستويات التأهيل منها :

1- المعلمون المعدَّون والمؤهّلون يتمكنون من تحقيق أثر أكبر على المكتسبات في التعلم الطلابي بالمقارنة مع المعلمين غير المؤهلين وخاصة في المواقع الحضرية والريفية.

2- إن تأهيل المعلم وتعليمه لموضوع معين يرتبطان بشكل إيجابي مع النتاجات التي يحققها الطلبة.

3- المعلمون الذين لديهم تأهيل تربوي يميلون لتوفير طلبة ذوي تحصيل أعلى من المعلمين غير المؤهلين تربويًا.

4- المعلمون المؤهلون في مادة اختصاصهم يحققون معدلات تحصيلية اعلى للطلبة أكثر من المعلمين الذين لا يعملون في إختصاصاتهم. (خطاب، 2007، ص 22)

كفايات المعلم في الفكر التربوي الاسلامي:

وتنقسم كفايات المعلم الى كفايات علمية ومهنية وأخلاقية وجسدية وشخصية:

1- الكفايات العلمية:

يقصد بها إلمام المعلم بتخصصه العلمي ومادته التدريسية، فاهمًا لمعانيه ليس مدعيا لذلك بل متحققا من ذلك، فإذا تم له الالمام بمادته حيث محتواها من تفاصيل وفروع مستوعبا لها متفهما لأمورها يمكنه ممارسة مهنة التعليم (عبيد، 2006، ص171)

الكفايات العلمية للمعلم يمكن ايجازها بالنقاط الآتية:

1 - ذو ثقافة عامة واسعة.

2 - متعمق في مادته.

3 - باحث ونامٍ في مادته.

4 - متواضع وموضوعي.

5 - نامٍ مهنيا.

6 - مبدع. (العامري، 2009، ص 23-26).

2- الكفايات المهنية:

يقصد بها مهارات التدريس التي يجب توافرها في المعلم لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق اهدافه التربوية، ومن هذه الكفايات:

أ - استثارة الدافعية عند التلاميذ ووجودها عنده.

ب - مراعاة الفروق المهنية.

ت - طريقة التدريس.

ث - ادارة الصف.

ج - الثواب والعقاب. (عبيد ،2006، ص 173-175)

3- الكفايات الاخلاقية:

ومن الكفايات الاخلاقية التي يجب توافرها في المعلم المسلم:

أ - القدوة.

ب -الزهد والتواضع.

ت -الوقار والهيبة. (عبيد ،2006، ص 176-177)

4- الكفايات الجسدية:

يهتم الفكر التربوي الاسلامي إهتماماً بالغًا في الجانب الجسدي عند المعلم، إذ على المعلم أن يكون دائما بالمظهر المناسب من حيث نظافته ونظافة ثيابه وتطيبه لإزالة كريه الرائحة (عبيد ،2006، ص 178).

5- الكفايات الشخصية للمعلم:

1 -الاخلاص والتقوى.

2 -قوة الشخصية.

3 -الذكاء.

4 -الحماس.

5 -الحلم والحزم.

6 -حسن المظهر.

7 -الصدق في القول والعمل.

8 -احترام العلم وإعزازه. (العامري، 2009، ص18-23).

كيف كان النبي (ﷺ) يتعامل مع طلابه؟

إن خير معلم وجد وخلق على سطح الارض على الاطلاق هو رسول الله (ﷺ)، وقد كان له (ﷺ) اسلوبه في التعامل، وإليك أخي المعلم جانبًا من ذلك مثالًا لا حصرًا: (دنديس، 2009، ص 26-28)

1- الترحيب بالمتعلم والبشاشة له: فعندما جاء وفد الاشعريين باليمن ليعلنوا إسلامهم إذ إستقبلهم النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قائلا: أهلا بأهل اليمن .... !؟

2- الرفق بالمتعلم والحنو عليه: كما في موقف النبي (ﷺ) مع الاعرابي الذي بال في المسجد فلم يُعَنفهُ، وإنما تركه حتى أنتهى، ثم علمه أن هذه المساجد إنما هي لذكر الله والصلاة، وقراءة القرآن ...

3- التدرج في التعليم: علم النبي (ﷺ) الأمة صلاة الفرض ثم زاد عليها السنة.

4- الاعتدال وعدم الإملال: فقد كان رسول الله (ﷺ) يتكلم بكلام لو أحصاه لعاد إحصاه.

5- التشويق والتنويع في العرض: الا ادلكم على كنز من كنوز الجنة؟ قول لا حول ولا قوة الا بالله.

6- إستعمال الوسائل المعينة: خط رسول الله (ﷺ) خطا طويلًا، ثم خط خطوطا صغارا عن يمينه وشماله، وقال: هذا سبيل الله، وهذه الخطوط الصغار خطوط الشيطان .... إلخ.

7- الاشفاق على المُخطِئ.

8- تشجيع المحسن والثناء عليه.

9- التوجيه للتخلص المناسب: فقد كان عليه الصلاة والسلام يجيب مَن يسأله: أي العمل أفضل؟ أو أي العمل أحب الى الله؟ كل مرة يجيب

بجواب يختلف عن الآخر إعتمادًا على السائل، فيبدأ أحيانا بالإيمان وأحيانا بالصلاة على وقتها كل حسبما يراه أكثر ضرورة للمتعلم.

10- الجمع بين التعليم الفردي والجماعي، فقد كان النبي (ﷺ) يعلم بعض الصحابة فرديا، ثم يكرره ويعرضه بعد ذلك على المنبر.

11- الربط بين المواقف التعليمية.

12- مراجعة العلم والحفظ: فقد كان عليه الصلاة والسلام يراجع القران الكريم مع جبريل مرة كل عام فلما كان في العام الذي قبض فيه راجعه مرتين.

13- العناية بتعليم المنهج العلمي: جاء شاب للنبي (ﷺ) يستأذنه في الزنا فقال له (ﷺ): أترضاه لامّك؟ لابنتك؟ والشاب ينفي حتى إقتنع.

14- مراعاة الفروق الفردية: وهذا قريب من النقطة التاسعة. (دنديس، 2009، ص26-28).

الصفات الواجب توافرها في كل معلم:

(الجشعمي، وشذى ،2009، ص 103 -106)

1 - التجربة والخبرة في الحياة.

2 - الشعور بالوطنية.

3 - المنطق.

4 - الصدق.

5 - الذكاء والمرونة.

6 - أن يسهل على أولياء الامور الاتصال بالمدرسة.

7 - الايمان بالعمل.

8 - الثقافة العامة.

9 - أن يكون قوي الشخصية.

الكفايات المهنية التي ينبغي توافرها في المعلم:

أ - الكفايات المرتبطة بمرحلة التخطيط:

1- الأهداف:

1- معرفة الأهداف التربوية العامة.

2- معرفة الأهداف التربوية الخاصة بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

3- صياغة أهداف شاملة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية. (قطيط، 2011، ص 38)

2- المادة العلمية:

1- تحليل محتوى المادة التعليمية الى مكوناتها.

2- معرفة أنواع الارتباطات بين مختلف جوانب المادة العلمية.

3- القدرة على تحديد الكم الدراسي بما يتفق وزمن الحصة. (قطيط ، 2011، ص 38)

3- الانشطة والخبرات:

1- تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.

2- تنويع أوجه النشاط. (قطيط، 2011، ص 39)

4- إختيار استراتيجيات التدريس المناسبة:

1- إختيار استراتيجيات التدريس المناسبة.

2- تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس تحقيق الأهداف. (قطيط، 2011، ص 39)

ب-الكفايات المرتبطة بمرحلة تنفيذ الدرس:

1- تنشيط واستثارة دافعية المتعلمين.

2- تنويع إجراءات وأساليب التدريس القائمة على نشاط المتعلمين.

3- الربط بين مختلف خبرات التعلم السابقة والحالية.

4- إعداد وإستعمال الوسائل التربوية بكفاءة.

5- صياغة وتوجيه الاسئلة الصفية.

6- تنظيم التعلم التعاوني.

7- تنمية أساليب التفكير العليا.

8- إمتلاك مهارات إغلاق الدرس. (قطيط ، 2011، ص39)

ج-الكفايات المرتبطة بمرحلة التقويم:

1- الوعي بنقاط القوة والضعف في التدريس.

2- إستعمال أساليب مناسبة لتقويم أداء المتعلمين.

3- تصميم الاختبارات وتقنينها.

4- إعداد اختبارات تشخيصية.

5- إستعمال العمليات الاحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبار بكفاءة.

6- إدراك قيمة التقويم المستمر(التكويني).

7- إدراك العلاقة بين التقويم والارتقاء بعملية التدريس. (قطيط، 2011، ص 39).

برامج اعداد وتدريب المعلم القائمة على أساس الكفايات:

إن توفير المعلم الجيد يعد التزاما نحو الناشئين، ونحو مستوى مهنة التعليم، يضاف الى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس مرتبطة بإستعمال التقنيات التربوية يدفعنا الى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بين الحين والآخر لتمكين المعلمين على إتقان تلك المهارات التي أصبح أمر إستعمالها ضروريا لأنها تساعدهم على تقديم إيضاحات مهمة للمتعلمين وعلى اثارتهم للتعلّم، كما أن الدور المتغير للمعلّم الذي عبر الحدود التقليدية يتطلّب أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثنائها برامج تقدم الخبرات والأساليب التعليمية، وكلّ ما يكسب المعلم كفايات عامة، وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذا الدور، ومع متطلبات

التطورات الحديثة في أهداف التعليم، ومحتواه وأساليبه ومصادره. (فتيحة ، 2012، ص 291-292)

ويرى (مصطفى، وسهير، 2005، ص26) أن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات ترتكز على أربعة عناصر:

1- تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقق المعلم منها.

2- تدريب المعلم على الأداء والممارسة وليس على أساس المعارف النظرية.

3- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

4- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

وبصفة عامة توصف البرامج القائمة على أساس الكفايات بأنها مجموعة من الإجراءات تساعد المعلم على أن يكتسب المعلومة والمهارات والاتجاهات التي دلت البحوث والأدلّة العملية والخبراء على أنّها تستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدي دوره بفعالية (الفتلاوي، 2003، ص65)

خطوات إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات:

لقد أشار (كمب جيرولد ، 1991 ، ص 19) الى انه عند بناء البرامج القائمة على أساس الكفايات لابد أن نحاول أن نجيب على التساؤلات الآتية:

- ما المحصلات التي يجب أن يصل اليها المعلم ليتمكن من أداء دوره على أفضل وجه؟
- كيف يمكن للمعلّم أن يصل الى هذه المحصلات؟
- كيف نعرف لاحقا، أن المعلمين قد وصلوا الى هذه المحصلات؟

وعليه فقد حاول المهتمون بميدان تكوين المعلمين وإعداد البرامج تحديد خطوات بناء البرامج القائمة على أساس الكفايات بحسب الخطوات الآتية:

1- إختيار الأهداف والنشاطات التعليمية.

2- إختيار محتوى البرنامج.

3- إختيار التقنيات التربوية المناسبة وإجراءات التقويم. (الفرا، 1985، ص295).

4- تحديد وكتابة أهداف الأداء بصورة عامة ثم تحويلها الى أهداف إجرائية (معرفية، وجدانية، مهارية)

5- تحديد محتوى المنهج التدريبي وأساليب التدريب والوسائل والنشاطات التدريبية المناسبة.

6- كتابة وإعداد المادة التدريسية وتحقيق صلاحيتها.

7- ضبط البرنامج وعرضه على مجموعة من المتخصصين للتأكد من محتوى البرنامج وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة.

8- تنفيذ البرنامج، ويتم فيها إختيار المدرسين-تحديد المكان وتجهيزاته-توفير الموارد المادية والمالية وتحديد مواعيد بدء البرنامج.

9- تقويم البرنامج، ويمكن إستعمال أكثر من أسلوب لتقويم البرنامج منها أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وأسئلة التكميل وغيرها، أو إستعمال بطاقة الملاحظة أو إختيار قياس الأداء، أو من طريق المدربين والمتدربين (فتيحة، 2012، ص299)

مواصفات ومميزات برامج اعداد وتدريب المعلم القائمة على الكفايات:

يلاحظ أن هناك مواصفات يتميز بها برنامج إعداد وتدريب المعلم القائم على الكفاية عن غيره من البرامج، بحيث تناولها الكثير من الباحثين ومنهم "هيل"(Hale) إذ حدد مواصفات البرنامج القائم على الكفايات على النحو الآتي:

1- تحديد الأهداف في كلّ مجالات الكفاية بشكل سلوكي، وتوضع تح تصرف المتعلّم في مستهلّ البرنامج.
2- تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرائق التقويم.
3- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.
4- يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
5- إستعمال التعلم والتعلم الذاتي الذي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته.
6- يستعمل في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي والذي يجعل المتعلّم مسؤولا عن تقدمه.
7- يبنى نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من طرف القائمين عليه، وعلى قياس العلاقات القائمة بين أداء المعلم وتحصيل التلاميذ.
8- تقوّم البرامج على وجود تغذية راجعة ليحصل المتعلّم على معلومات منظمة ومستمرة من طريق تقدمه في البرنامج وفي الوقت نفسه يقوّم البرنامج إذا كان مناسبا له أم لا .(Hale,1975,p 258)

الكفايات المأمول توافرها في المعلم في ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

إنَّ توظيف التكنولوجيا في التعلم والتعليم لا يعني التقليل من أهمية المعلم، أو الاستغناء عنه كما يتصور بعضهم، بل تعني دورا مختلفا له، ولابد لهذا الدور أن يختلف بإختلاف مهمة التربية من تحصيل المعرفة الى تنمية المهارات الاساسية، وإكساب الطالب القدرة على ان يتعلم ذاتيا، فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل الموجه والمشارك لتلامذته في تعلمهم واكتشافهم المستمر

لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من مهام القائد، والمدرب، والناقد، والموجه. (قطيط، 2011، ص 40).

المعلم الناجح وكيف يكون (خصائص المعلم الناجح):

على المعلم الناجح أن يمتلك ما يأتي:

ا- مهارات تنظيمية Organizational skills

ب- مهارات إنسانية People skills

جـ- المعرفة بالمحتوى Knowledge of the content

مهارات تنظيمية Organizational skills

على المعلم أن يكون قادرًا على:

1- التخطيط المسبق.
2- إعداد المواد التعليمية اللازمة.
3- إدارة الوقت.
4- أن يكون منظمًا.
5- أن يكون قادرًا ويمتلك أساليب التعامل مع الافراد والمجموعات.
6- أن يكون قادرًا على إشغال التلامذة بالمهمات التعليمية. (خليفات، 2013، ص 9).

مهارات إنسانية People skills

على المعلم الناجح أن يمتلك المهارات الإنسانية الآتية:

1- أن يكون مرنًا.
2- أن يكون حاضر البديهة.
3- أن يمتلك مهارة حسن الاستماع الجيد.
4- يشجع التلامذة على المشاركة.

5- أن يتوقع الاسئلة.

6- يمتلك مهارة الصبر.

7- أن يمتلك الثقة بالآخرين.

8- يحرص على النقد البناء. (خليفات ، 2013، ص 9)

المعرفة بالمحتوى Knowledge of the content

على المعلم الناجح ان يسعى لامتلاك مهارات معرفة المحتوى وبناءً عليه يكون:

1- قادرا على شرح المحتوى للمجموعة.

2- قادرا على ان يجد معنى للمحتوى.

3- قادرا على استيعاب المادة التعليمية.

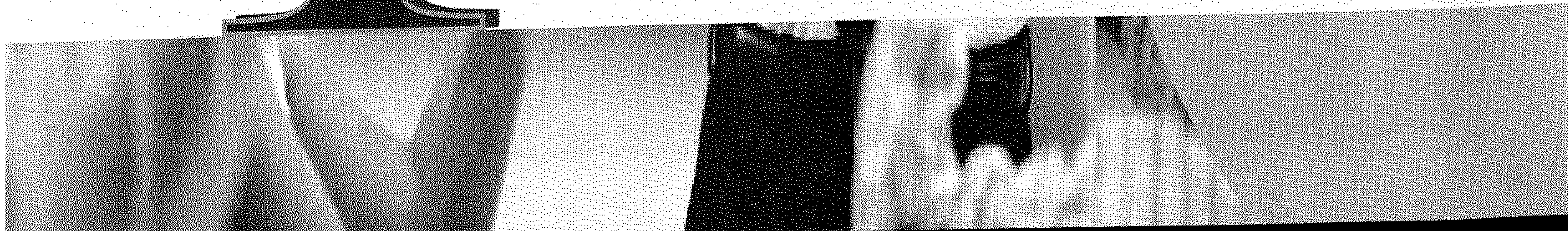
4- قادرا على اعطاء امثلة محوسبة. (خليفات ، 2013، ص 10).

معلم المدرسة الأساسية

1

الفصل الأول

كفاية التخطيط



الفصل الاول

كفاية التخطيط

اولاً: أهداف تعليم اللغة العربية بفروعها المختلفة

تحديد أهداف الدرس:

يمثل تحديد أهداف الدرس العنصر المهم من عناصر التخطيط وهي من أهم العناصر لأنها تحقق للمعلم عدداً من الوظائف، منها إنّها تساعده في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية للدرس، وفي تنظيم التتابع الذي تدرس به، وفي إختيار استراتيجيات التعليم، وفي وضع معايير لتقويم فاعلية التعليم، وهذا يعني ان الأهداف تمثل الأساس الذي يتم في ضوئه تحديد العناصر الباقية في خطة الدرس(الخليفة، 1996، ص 44)؛ لذلك كان على المعلم أن يتذكر دائماً أن كل درس من الدروس له هدف محدد واضح مهما كان موضوعه ومهما كانت طريقة التعليم التي يستخدمها. ويشترط في أهداف الدرس أن تكون متوافقة مع الأهداف التربوية السليمة المنشودة، ومن المستحسن أن يكون هناك هدف أو أهداف عامة لكل مجموعة من الدروس يكمل كل منها الآخر وتساعد في مجموعها على بلوغ الهدف أو الأهداف العامة، غير أن تلك الأهداف يصعب قياسها لأنها تتسم بالعمومية لذلك يجب على المعلم أن يقوم بتحديد أهداف إجرائية لكل درس الى جانب الهدف العام الذي يمكن بلوغه من خلال عدد من الدروس (حميدة وآخرون، 2000، ص61).

والاهداف هي عبارات تصف الاداء المتوقع ان يصبح قادرا على اداءه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين. (العفون، 2012، ص 66).

لذلك على المعلم أن يحدد أهداف الدرس التي ينبغي ان تتوافر فيها مجموعة من الشروط والمواصفات وهي:-

1- ان يركز الهدف على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم.

2- ان يكون الهدف قائماً على اساس نواتج التعلم المتوقعة.

3- ان يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم.

4- ان يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس.(البغدادي، 1984، ص92)

أهداف تعليم اللغة العربية

1- أن ينشأ المتعلم على حب اللغة العربية. لغة القرآن الكريم.

2- أن يكتسب التلميذ القدرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في الاتصال بالآخرين عن طريق التحدث والكتابة والاستماع والقراءة. مما ييسر لهم أمورهم ويعينهم على قضاء حوائجهم ومصالحهم.

3- أن يتزود التلميذ بما يساعدهم على الاستفادة من أوقات فراغهم عن طريق القراءة والاطلاع.

4- أن يكتسب التلاميذ القدرة على التعبير عن أنفسهم وما يقع تحت حواسهم نطقاً وكتابةً.

5- أن يتزود التلميذ بثروة لغوية عن طريق تزويدهم ببعض الألفاظ والتراكيب.

6- أن يكتسب التلاميذ القدرة على التعبير عن أنفسهم من خلال المهارات اللغوية المتصلة بـ: التحدث _ القراءة _ الاستماع _ الكتابة.

7- تنمية الميل إلى القراءة والمطالعة لدى التلاميذ.

8- التعرف على مواطن الجمال في اللغة العربية وآدابها.

9- أن يكتسب التلميذ القدرة على دراسة فروع اللغة العربية :_ النحو _ القراءة _ الأناشيد (المحفوظات)- الإملاء _ التعبير _ الخط.

10- أن يتدرب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرأ أو يسمع

أهداف تعليم القّراءة

1- تدريب التلاميذ على سلامة النطق وحسن الإلقاء والتعبير بنبرات صوتية واضحة.

2- تعويد التلاميذ على مواجهة المواقف بشجاعة، وبث فيهم الثقة بالنفس.

3- تغرس في التلاميذ القدرة على فهم ما يقرؤون وما يسمعون في سرعة ودقة.

4- تزويد التلاميذ بالكثير من الألفاظ والتراكيب والجمل والأساليب وتنمي ثروتهم اللغوية وتزيد ثقافتهم.

5- تكسب التلاميذ عادة حب القراءة ومصاحبة الكتاب.

6- تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذ وذلل بتزويده بالمفردات والتراكيب والعبارات الجديدة.

7- تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع، مع فهمه فهماً صحيحاً ونقده والانتفاع به.

أهداف تعليم الإملاء

1- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات كتابة صحيحة، وتثبيت صورها في أذهان التلاميذ والقدرة على استعادة تلك الصور عند الكتابة.

2- تعويد التلاميذ على الانتباه وقوة الملاحظة والدقة والترتيب والتنسيق.

3- تدريب حواسهم على الإجادة والإتقان وهذه الحواس هي:_ الأذن التي تسمع واليد التي تكتب والعين التي تبصر الجواب.

4- اختبار معلومات التلاميذ وتنمية قدراتهم على التعبير.

5- تنمية مهارة الكتابية غير المنظورة عند التلاميذ.

6- تحقيق التكامل في تعليم اللغة العربية بحيث تخدم الإملاء فروع اللغة العربية الأخرى.

7- إثراء ثروة التلميذ المعرفية _ على أنواعها _ التي تزوده بها النصوص الإملائية الهادفة.

8- تدريب التلاميذ على إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

أهداف تعليم القواعد

1- تقويم ألسنة التلاميذ، ووقايتهم من الخطأ، وتكوين عادات لغوية سليمة تمكنهم من استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً خالياً من الأخطاء النحوية التي تذهب بجمال الكلام وروعته.

2- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون أو يقرؤون وإدراك وظائف الكلمات في الجمل مما يساعد على فهم مواقعها المختلفة.

3- إيقاف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها ؛ لأن قواعد النحو تعد وصفاً علمياً لتلك الأوضاع والصيغ وتبين التغييرات التي تحدث للألفاظ في مواقعها المختلفة.

4- مساعدة التلاميذ على تكوين عادة ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم

5- شحذ عقول التلاميذ، وتدريبهم على التفكير المنظم.

6- مساعدة التلاميذ وتدريبهم على فهم التراكيب المعقدة والأساليب الغامضة والتعرف على أسباب غموضها أو تقصيرها.

أهداف تعليم التعبير

1- القدرة على توضيح الأفكار باستعمال الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب.

2- تنمية قدرة التلميذ على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها مما يضفي عليها جمالاً وقوةً تؤثر في السامع والقارئ.

3- تنمية قدرة التلميذ على نقل وجهة نظره إلى غيره.

4- تنمية القدرة على الكتابة عند الحاجة إليها.

5- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه، والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

أهداف تعليم الخط

1- تكوين القدرة لدى التلاميذ على الكتابة الصحيحة وفق قواعد الخط وتدريبهم على الكتابة الواضحة بسرعة معقولة.

2- تعويد التلاميذ على الدقة في الكتابة، ومساعدتهم على تقليد الجيد منها بدقة وإحكام.

3- تنشئة التلاميذ على حب الخط الجميل، والإعجاب به، والإبداع فيه.

4- تزويد التلاميذ ببعض المبادئ الأساسية والقواعد التي تساعدهم على الكتابة بخط جميل وتيسر عليهم التمييز بين الجيد وغير الجيد من الخطوط.

5- تنمية الذوق الفني للتلاميذ بما يطلعون عليه من نماذج وما يمارسونه من كتابات.

6- تدريب التلاميذ على النظام والنظافة ودقة الملاحظة وجمال التنسيق.

7- تزويد التلاميذ بعبارات جميلة وأساليب رائعة والتي تتضمنها دروس الخط مما يثري لغتهم ويسمو بأفكارهم.

أهداف تعليم الأناشيد والمحفوظات

1- تنمية ميول التلاميذ نحو الأدب الرفيع، وتدريبهم على التذوق الجمالي للأدب.

2- تدريب وتنمية بعض العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ كـ:_ التذكر _ التصور _ إدراك العلاقات.

3- تنمية ميول التلاميذ وتوجيه عواطفهم نحو المثل الكريمة والمعاني الإنسانية النبيلة كـ :_ العطف _ الشفقة _ حب الوطن _ العمل من أجل الإنسانية.

4- تزويد التلاميذ بكثير من الألفاظ اللغوية والتراكيب الأدبية الرائعة مما يثري لغتهم.

5- تدريب التلاميذ على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى والاستمتاع بما يتضمنه النص من إيقاع موسيقي جميل لاسيما في النصوص الشعرية.

6- تزويد التلاميذ بالأفكار العظيمة والمعاني الرقيقة الرائعة والقيم الأخلاقية والآداب الاجتماعية السليمة.

7- القدرة على نقد ما يقال ويكتب وتحليله وإبراز معالم الجمال فيه.

8- تذوق الجمال اللغوي في العبارة المقروءة أو المسموعة سواء كانت شعراً أم نثراً.

9- معالجة المشاكل النفسية بقراءة الكتب الأدبية والأشعار التي تنفس عن القارئ.

ثانيا : تخطيط التعليم

مفهوم التخطيط:

التخطيط في (اللغة): التسطير والتهذيب، ويقال:- خططت عليه ذنوبه أي سطرت... ويقال: فلان يخط في الأرض، إذا كان يفكر في أمره، ويدبره... وكل ما حضرته، فقد خططت عليه. (والخطة) بالكسر الأرض التي يختطها الرجل لنفسه وهو أن يعلم عليها بالخط ليعلم انه احتازها ليبنيها داراً (الرازي، د-ت، ص 181).

أما التخطيط في (الاصطلاح) التربوي:

عملية تصور مقصود ومسبق للمواقف التعليمية وما يجرى فيها من فعاليات وأنواع نشاط يراها المعلم مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها الموضوعة مسبقاً.

والتخطيط : منهج يهدف إلى حصر الإمكانات والموارد المتوفرة ودراستها.

وبالتخطيط يحافظ على الطاقة العقلية البشرية وتنميتها عن طريق الأسلوب العلمي في التفكير ودراسة الموارد والمصادر الطبيعية لأهمية التخطيط لذا وجدت هيئات ووزارات متخصصة في كل دولة.

ويعرف شبر وآخرون(2005)التخطيط للتعليم بـ"مجموعة من الاجراءات والتدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية - التعلمية وتحقيق اهدافها.(شبر، وآخرون، 2005، ص73)

والتخطيط يعني وضع الخطة او الخطوات اللازمة لتحديد مادة الدرس، واوجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة، واستعمالها بحيث تؤدي الى تحقيق الاهداف الموضوعة لعملية التقويم.(الجبوري، 2015، ص 120).

مهارة تخطيط الدرس:

التخطيط للدرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم، لأن إتقان هذه المهارة يتطلب إجادته للكثير من المهارات مثل صياغة الأهداف التعليمية المحددة الواضحة، واختيار أساليب التقويم وإعدادها، والتخطيط البعيد المدى أو القصير المدى المتمثل بالخطة السنوية والخطة اليومية (جابر، 1985، ص 6).

إن التخطيط للدروس اليومية هو التصور المسبق للعملية التعليمية والخطوات التي يسترشد بها في تنفيذ الدرس داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة (عبيدات، 1989، ص 29). فالتخطيط للدرس لا يعني تدوين موضوع الدرس في كراسة التحضير كيفما اتفق، وانما هو عملية منظمة وهادفة تتضمن اتخاذ مجموعة من الاجراءات والقرارات للوصول الى الأهداف المنشودة على مراحل معينة وخلال مدة زمنية محددة باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام(جامل، 2000، ص 97). فالتخطيط بهذا المفهوم يمثل الرؤية الواعية التي تستوعب أبعاد الموقف التعليمي وعناصره وما يقوم بينهما من علاقات متداخلة ومن ثم تنظيم هذه العناصر بشكل يؤدي الى تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يتطلب من المعلم رؤية صائبة وإستبصاراً ذكياً لأنه يعتمد على قدرته على التصور المسبق لعناصر الموقف التعليمي ومتغيراته (الخليفة، 1996، ص 40).إن مهارة المعلم في التخطيط تظهر عندما يحدد في الخطة الأهداف العامة والخاصة لمادة الدرس والأهداف السلوكية المطلوبة و تحديد الوسيلة التعليمية لكل موقف(عبد العزيز، 1967، ص 18).

أهمية التخطيط :

وتبدو أهمية التخطيط من أنه يفيد في الجوانب الآتية :

1. تحديد الإمكانات الاقتصادية والبشرية.
2. دراسة آمال ورغبات المجتمع وترتيبها في أولويات محددة.

3. رسم السبل التي تحقق الأصوات المحددة.
4. استخدام أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية.
5. استخدام نتائج العلم في دفع أساليب التنمية ومخططاتها.

تخطيط التعليم: العلمية التعليمية شأنها شأن كافة المهمات لابد أن تتضمن خططا موجهة لتربية الأجيال.

فالتخطيط ضروري ومهم لامور الحياة جميعا.

وهناك بعض الجوانب التي تتجلى من خلالها أهمية تخطيط الدرس ووظائفه منها :-

1 - تساعد خطة الدرس المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها.
2 - يساعد التخطيط المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية.
3 - تعد خطة الدرس سجلاً مكتوباً لنشاط التعليم والتعلم، يرجع إليه المعلم إذا نسي شيئاً في أثناء الدرس.
4 - تتيح خطة الدرس للمعلم فرصة اختيار المادة الدراسية الشائقة التي تناسب التلاميذ وتدفعهم للتعلم عن طريق الرجوع الى المصادر المختلفة دون التقيد الحرفي بالكتاب المدرسي.
5 - تسمح الخطة للمعلم بأن يهيئ مما يلزم من تقنيات تعليمية لدرسه.
6 - تمكن خطة الدرس المعلم من تحديد مقدار المادة الدراسية التي تحقق الهدف، وتناسب زمن الدرس، وتلائم صعوبة المادة الدراسية أو سهولتها.
7 - تعطي خطة الدرس المعلم فرصة بيان النقاط الغامضة في الدرس أو تفسير بعض المفردات والتراكيب الصعبة.

8 - تعد خطة الدرس مهمة من الناحية التربوية، إذ يعتمد عليها المشرفون والإداريون في متابعة المعلم وتقويمه، فالمعلم الذي لا يهتم بتخطيط دروسه يعد من الناحية الفنية والإدارية مهملاً في القيام بمهام وظيفته(الخليفة، 1996، ص 41-42).

لماذا تخطط للتعليم ؟

لأنه لا يمكن لأي معلم أن يؤدي أي مهمة تربوية دون تخطيط متقن ويلخص أهمية التخطيط للتعليم في النقاط الآتية :

1. أن الدرس عملية علمية لها متخصصوها
2. يستبعد سمات الارتجالية العشوائية التي تحيط بمهام المعلم أي نسق من الخطوات المنظمة.
3. يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة.
4. يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية.
5. يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم وتحديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية.
6. يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي ما يتعلق منها بالأهداف أو المحتوى أو طرائق التعليم والتقويم والعمل على تلافيها وتحسين المنهج بنفسه وتقديم المقترحات.

أنواع التخطيط:

1 - تخطيط طويل المدى:

2 - تخطيط قصير المدى

التخطيط طويل المدى:

1. تحديد وسائل الاتصال.

2. وصف عام للمقرر.
3. تحديد أهداف المقرر.
4. تحديد المراجع الأساسية للمقرر.
5. تحديد المتطلبات على المتعلم.
6. تحديد الوسائل والأدوات التعليمية.
7. أساليب التقويم وتوزيع الدرجات.
8. تحديد مسؤوليات المتعلم والمعلم.
9. توزيع المفردات على أسابيع الفصل الدراسي.

التخطيط قصير المدى:

القسم الأول: المكونات الروتينية:

1. موضوع الدرس
2. وقت التعليم (اليوم، التاريخ، المحاضرة)
3. الصف الدراسي المستهدف

القسم الثاني: المكونات الفنية:

1 - تحديد جميع أهداف التعلم (السلوكية) مع مراعاة تحديد مجال الهدف ومستواه

2 - المقدمة (التمهيد):

أهميتها:

1. أهمية نفسية: جذب انتباه المتعلمين نحو الموضوع
2. أهمية علمية: ربط الموضوع السابق بالموضوع الحالي
3. أهمية تربوية: مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

من أشكال المقدمة:

1. عرض فلم قصير حول موضوع الدرس
2. مجسم أو صورة
3. خبر أو تقرير صحفي
4. وسيلة تعليمية حقيقية
5. سؤال عن الدرس السابق
6. طرفة أو نكتة او موقف طريف او محرج
7. مناقشة سريعة مع المتعلمين (عصف ذهني)
8. محتوى التعلم
9. تقويم التعلم
10. المواد والوسائل التعليمية (تقنيات التعليم)
11. طرائق التعليم المستخدمة
12. الواجبات المنزلية (ما سبق دراسته، الموضوع القادم، إثرائي – زيادة معلومات عن الموضوع)
13. ملحوظات ومقترحات (يكتب بعد نهاية الدرس – للاستفادة منه في تخطيط الدرس العام القادم)

ثالثاً: الأهداف السلوكية

تم جمع المحاضرة من مصادر عدة منها (حمادنه، وخالد، 2012، ص 89-100).

أولاً: تعريف الأهداف السلوكية

عرف التربويون الهدف السلوكي بأنه : التغيير المرغوب فيه المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

ثانياً : أهميتها

لا شك أن التلاميذ يحاولون دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما ، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة ما يدرسونه أو بعضه على الأقل، كما أنهم كثيراً ما يتساءلون عن أسباب دراستهم لموضوع ما وأهميته، وذلك يعني أنهم في حاجة إلى معرفة أهداف التعليم، ومن خلال ذلك يمكن أن يعرفوا أهمية دراستهم للموضوع، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها ، ومدى اقتناعه بأهمية عرض أهداف الدرس على تلاميذه منذ البداية

وقد يرى بعض المعلمين أن هذا الأمر ليس مهماً ، ومرجع ذلك هو أنهم يعتقدون أن التلاميذ لا يهمهم سوى أن يردد المعلم على مسامعهم محتويات الكتاب المدرسي أو أن يشرح لهم الغامض منها أو ما إلى ذلك، ولكن الحقيقة هي أن التلاميذ يحتاجون دائماً إلى معرفة المبرر أو المبررات التي تجعل من دراستهم لموضوع ما أمراً مهماً ، ومن هنا ندرك تماماً أن المعلم عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف السلوكية أو التعليمية حتى يعطي مبرراً لما يقوم بتعليمه لتلاميذه.

ثالثاً : مصادرها

غالباً ما يلجأ المعلمون لوضع الأهداف السلوكية إلى محتوى الكتاب الدراسي، وقد يستخدم المعلم في صياغة الأهداف ألفاظاً مثل (تعريف التلميذ ، أو تعليمهم، أو تعويدهم، أو تنبههم وما إلى ذلك) بدلاً من أن يتعرف التلاميذ أو يتعلم، أو يتعود ، أو يتنبه وهكذا ، ومن هنا يتضح أن المعلم استخدم محتوى الدرس كما جاء بالكتاب المدرسي، أو ما اشتمل عليه من عناوين فرعية في صياغة مثل هذه الأهداف.

وفي هذه الحالة نستطيع القول بأن المعلم لجأ إلى أحد مصادر اشتقاق أهداف الدرس ولم يلجأ إلى كل المصادر مما جعل الأهداف تأتي في شكل وصف لمحتويات

الكتاب، بينما يجب أن يعي تماماً أن مثل هذه الأهداف تتصل بالأهداف العامة للمنهج، والتي يراعى تدوينها في أول صفحات دفتر التحضير، وبعد توزيع المنهج لذلك ينبغي على المعلم عند تحديده لأهداف الدرس وصياغتها أن يلجأ إلى أهداف المنهج، وأهداف الوحدة الدراسية، التي يقع في إطارها الدرس الذي يخطط له، كما يجب أن يلجأ أيضاً إلى مادة الدرس الذي سيدرسه ويقرأها بفهم كامل ليحدد ما أهمية الأهداف التي يمكن أن يشارك هذا المحتوى في تحقيقها، ومن المصادر الأساسية في هذا الشأن أيضاً التلاميذ أنفسهم، فالمعلم يجب أن يكون واعياً بطبيعة تلاميذه وخبراتهم السابقة ومستوياتهم واهتماماتهم ومهاراتهم لكي يكون قادراً على تحقيق المستوى المناسب للأهداف.

رابعاً: صياغتها

يصاغ الهدف السلوكي بعبارة محددة، وواضحة لا تدعو إلى الاختلاف في تفسيرها، على أن تضمن فعلاً سلوكياً إجرائياً يمثل ناتجاً تعليمياً محدداً يمكن ملاحظته وقياسه، وأن تصف سلوك المتعلم، لا سلوك المعلم، أو نشاط التعلم.

مثال : أن يستخرج التلميذ من هذه الجملة فاعلاً (قرأ محمدٌ الدرسَ) لذلك يجب أن نتجنب في صياغة الهدف مثل : أن يشرح المدرس كذا أو يقرأ.... ونحوه مما يصور سلوك المعلم أو نشاط التعلم.

ومن هنا يراعى بعض خصائص الأهداف السلوكية :

1. أن يتضمن الهدف السلوكي سلوكاً يمكن ملاحظته وبالتالي يسهل تقويمه.
2. يشير الهدف السلوكي إلى النتاج التعليمي المرغوب فيه، ولا يشير إلى عملية التعلم.
3. يتصف الهدف السلوكي بإمكان تحقيقه في فترة زمنية وظروف زمنية محددة.

4. يتصف بأنه يتشكل من السلوك ومحتواه، فيتضمن الهدف السلوكي الذي يتوقع من التلميذ اكتسابه وممارسته بعد التعلم، ويتضمن المحتوى الذي يعد وسيلة لإنجاز السلوك من جهة، والمجال الذي يمكن استخدام هذا السلوك فيه من جهة أخرى، فمثلاً الهدف الاتي " أن يستخدم التلميذ المثلث والمسطرة في رسم الزاوية القائمة " يشير هذا الهدف السلوكي التعليمي إلى السلوك المتوقع من التلميذ، ووسائله والمجال الذي يستخدم فيه السلوك.

خامساً: تصنيف الأهداف السلوكية

صنف التربويون الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات، وكل مجال يتضمن مستويات متدرجة من الأسهل إلى الأصعب على أن هذه المجالات متداخلة ومترابطة في السلوك الإنساني، وهذا جدول يوضح تلك المجالات السلوكية ومستوياتها :

مثال لكتابة هدف سلوكي	يبدأ الهدف بكلمة أن	من بين الأفعال السلوكية المبينة أو ما يشابهها	كتابة كلمة تلميذ أو طالب	أي عنصر من العناصر التي يحويها الموضوع	
هدف معرفي	أن	يذكر	التلميذ	خمس دول عربية تقع في قارة أفريقيا.	ضبط الهدف بأي ضابط أو تحديد الوقت لفهم المعلومة بالدقيقة أو الساعة... وهو ما يعرف بالمعيار الكمي أو الكيفي أو الظرفي.
هدف نفسي حركي	أن	يرسم	التلميذ	خريطة للوطن العربي مع كتابة البيانات على الرسم في دقيقة.	
هدف وجداني	أن	يقدر	التلميذ	قيمة العلماء في تطوير العلوم.	
	أن	يستخرج	التلميذ	الفاعل مع ضبطه بالشكل، أو تحديد علامة إعرابه.	

أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء

الفئات الرئيسة للمجال المعرفي وأمثلة لبعض الأهداف التعليمية العامة، وأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية (تصنيف بلوم) :

وصف الفئات الرئيسة	أمثلة لأهداف تعليمية عامة	أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية
(1) تذكر المعلومات : وهو تذكر المادة التي سبق تعلمها، وكل ما يطلب هنا أن يسترجع المتعلم المعلومات المناسبة. ويمثل التذكر أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي.	1. يعرف المصطلحات العامة. 2. يعرف حقائق معينة. 3ـ يعرف طرائق وأساليب مختلفة 4. يعرف مفاهيم رئيسة. 5. يعرف قوانين معينة.	يحدد، يصف، يذكر، يتعرف ن يكتب، يسمي، يختار، يقابل بين.
(2) الفهم : وهو القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم، ويظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى أو تفسيرها وشرحها أو تلخيصها وتقدير الاتجاهات المستقبلية، وتمثل هذه النواتج التعليمية خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة أو تذكر المعلومات.	1ـ يفعل حقائق وقوانين معينة. 2ـ يفسر عبارات لفظية معينة. 3ـ يفسر رسوم بيانية وجداول. 4ـ يحول المادة اللفظية إلى صور أو صيغ رياضية.	يحول، يميز، يشرح، يمثل، يعيد صياغة، يؤيد، يعمم، يعبر، يستنتج، يلخص، يتنبأ.
(3) التطبيق : وهو قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، ويشمل ذلك استخدام القواعد	1. تطبيق مفاهيم وقوانين معينة على مواقف جديدة. 2ـ تطبيق قوانين ونظريات معينة على مواقف عملية.	يغير، يحسب، يوضح، يكتشف، يتناول، يعدل، يشغل، يجهز، ينتج، يبين، يحل،

وصف الفئات الرئيسة	أمثلة لأهداف تعليمية عامة	أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية
والقوانين والطرائق والمفاهيم والنظريات، وتتطلب نواتج التعلم عند هذا المستوى مستوى من الفهم أكبر مما سبق ذكره فيما يتصل بمستوى الفهم.	3ـ حل مشكلات رياضية معينة. 4ـ إعداد جداول ورسوم بيانية. 5ـ يوضح الاستخدام السليم لطريقة أو أسلوب معين.	يستخدم.

الفئات الرئيسة للمجال المعرفي وأمثلة لبعض الأهداف التعليمية العامة، وأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية (تصنيف بلوم) :

وصف الفئات الرئيسة	أمثلة لأهداف تعليمية عامة	أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية
(4) التحليل : وهو قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية، ويشمل ذلك التعرف إلى الأجزاء وتحايا العلاقات بين الأجزاء، وتمثل نواتج هذا التعلم مستوى فكري أعلى مستويات الفهم والتطبيق لأنها تتطلب فهماً للمحتوى والشكل.	1ـ معرفة الافتراضات المتضمنة. 2ـ معرفة الأخطاء المنطقية في الاستدلال. 3ـ يميز بين الحقائق والاستنتاجات. 4ـ يقوم مدى ارتباط بيانات معينة بموضوع معين.	يجزئ، يفرق، يميز، يتعرف إلى، يوضح، يستنتج، يربط، يختار، يفصل، يقسم، يحدد العناصر الرئيسة.
(5) التركيب : يشير إلى قدرة المتعلم على	1ـ يكتب موضوعاً منظماً. 2ـ يلقي كلمة مرتبة.	يصنف، يؤلف، يجمع، يبتكر، يصمم، يشرح،

وصف الفئات الرئيسة	أمثلة لأهداف تعليمية عامة	أمثلة لأفعال التعبير عن نواتج التعلم في صور سلوكية
وضع الأجزاء معاً لتكوين كل جديد، ويشمل إعداد موضوع أو محاضرة، ونواتج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الابتكاري.	3. يكتب قصة قصيرة. 4. ينظم شعراً. 5. يؤلف قطعة موسيقية.	ينظم، يعيد البناء، يربط، يلخص، يحكي، يكتب.
(6) التقويم : يشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة : (قصة، شعر، فن، تقرير، بحث)، وتقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون معايير داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف، وعلى المتعلم أن يحدد نوع المعيار المستخدم وتمثل نواتج التعلم لهذا المستوى أعلى مستويات التعلم في المجال المعرفي وهي تتضمن عناصر من المستويات الخمسة السابقة.	1- يقوم الاتساق المنطقي في مادة مكتوبة معينة 2- يقوم مدى استناد نتائج معينة على بيانات كافية. 3- يقدر قيمة عمل معين : (فن، موسيقى، كتابات معينة) باستخدام معايير داخلية. 4- يقدر قيمة عمل معين باستخدام معايير خارجية.	يميز، يشرح، يبرر، يفسر، يلخص، يقوم، يقدر، يقارن، ينقد، يصف، يربط بين.

(زياد، 2013، ص 1-11) http://www.drmosad.com/index88.htm تاريخ الدخول 3-8-2013

رابعاً: مهارتا تهيئة وغلق الدرس

اولا: مهارة التهيئة:

ان للتهيئة مسميات مختلفة منها:

إجراءات ما قبل التعليم، استراتيجيات التعليم التمهيدية، الانشطة قبل التعليمية، الاجراءات او (الانشطة الاستهلالية)، اجراءات المقدمة (التمهيد). (زيتون، 2001، ص 286)، ولعل الاختلاف في المسميات آتٍ من الغرض من التهيئة، فاذا كان الغرض منها التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة فان تركيز المعلم واهتمامه ينصب على المادة التعليمية للدرس، واذا كان الغرض منها الاهتمام بالمادة التعليمية والدافعية للتعلم فان تركيز المعلم ينصب على الاهتمام بمشاعر المتعلمين بما يضمن جذب انتباههم وضمان مشاركتهم وتجاوبهم مع المعلم في اثناء الدرس. (خازر، 2005، ص 179)

و ان كلا الغرضين ضرورة لازمة للمعلم اذا اراد انجاح الدروس الصفية وضمان اهتمام المتعلمين بالمادة الجديدة التي يقدمها لهم.وقد ظهرت مهارة التهيئة بشكل واضح في القرآن الكريم من خلال الحروف المقطعة في بداية بعض السور ومن الشواهد على ذلك قوله (ﷻ) ﴿كٓهيعٓصٓ ۝١ ذِكۡرُ رَحۡمَتِ رَبِّكَ عَبۡدَهُۥ زَكَرِيَّآ﴾ (مريم الآيات: 1- 2) وقوله (ﷻ) ﴿الٓمٓصٓ ۝١ كِتَٰبٌ أُنزِلَ إِلَيۡكَ فَلَا يَكُن فِي صَدۡرِكَ حَرَجٞ مِّنۡهُ لِتُنذِرَ بِهِۦ وَذِكۡرَىٰ لِلۡمُؤۡمِنِينَ﴾ (الاعراف الآيات: 1- 2)، ولعل استخدام القرآن الكريم للحروف المقطعة يحقق أمرين هما : قصر التهيئة وغرابتها اذا تم استغلالها لتناول اهم القضايا وأخطرها بصورة مباشرة وفورية من خلال استقطاب اهتمام السامعين وتشوقهم للمعرفة. (خازر، 2005، ص 180).

ويلجأ المعلم في كثير من الدروس للتهيئة كوسيلة لنقل المتعلمين من جو اللعب الى جو الدرس ولتهيئتهم نفسياً لموضوع الدرس الجديد، واستثارة لاهتمامهم بالموضوع ليصبح ذا أهمية حيوية بالنسبة لهم بحيث يكون هذا

الاهتمام تلقائياً وليس قسرياً ، والتهيئة للدرس تتطلب من المعلم إن يلم بموضوع درسه وبطلابه فطبيعة خطوات التهيئة هي اختبار عظيم لقدرات المعلم.

كما إن فكرة تهيئة المتعلمين للدرس ليست بجديدة على الممارسات التربوية فقد استخدمها المدرسون المتمرسون على مر العصور كوسيلة لاثارة اهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم، وجذب انتباههم للدرس الجديد ، ولكن ذلك معتمداً في الغالب على مواهب المعلم وابتكاريته، فلم يكن يهتم القائمون على اعداد المدرسين بتدريب طلابهم على هذه المهارة باعتبارها مهارة اساسية من مهارات عرض الدرس، وقد اكد كل من فورشن (G.Fortune) وروزنشين (V.B.Roseshine) على أهمية هذه المهارة وضرورة ادخالها ضمن المهارات التي يدرب عليها المدرسون قبل الخدمة، وكذلك في اعداد المواد اللازمة للتدريب عليها. (جابر، وآخرون، 1985 ، ص 128)

مهارة التهيئة الذهنية

وهي تهيئة أذهان المتعلمين بعنصري الإثارة والتشويق والتي من خلالها يتمكن المعلم من جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم لما سيعرضه من مادة علمية جديدة واستثارة دافعيتهم للتعلم عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالمتعلمين.لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الوقت، وتوصيل ما يريد توصيله لهم بيسر وسهولة، وكذلك تقبلهم لما يطرحه من أفكار بشوق وحماس.

لذا حاول دائما أن تكون لكل درس بدايته المشوقة، فمرة بالسؤال ومرة بالقصة ومرة بعرض الوسيلة التعليمية ومرة بنشاط طلابي.. وهكذا. وكل ما كانت البداية غير متوقعة كلما استطعت أن تشد انتباه المتعلمين أكثر.

وهناك صفات متعددة للتهيئة التي يمكن ان تثير المتعلمين نحو الدرس الجديد منها القصر والتشويق وان تناسب مستويات المتعلمين وان تكون غريبة بعيدة عن المألوف وان ترتبط باهتمامات المتعلمين وميولهم وخبراتهم وحياتهم وان

ترتبط بخطوات الدرس بصورة منهجية منظمة (الجلاد، 2004، ص145)، ولعل اختيار المعلم للتهيئة المناسبة للدرس يخدم اغراضاً تعليمية متعددة يمكن تلخيصها كالآتي :

1. تنمية الناحية الانفعالية لدى المتعلمين والمتمثلة في استثارة دافعية المتعلمين للتعلم
2. تركيز انتباه المتعلمين على الموضوع الذي يقوم المعلم بتعليمه وصرف انتباههم عن كل ما ليس له علاقة به.
3. تمكين المعلم من خلق اطار مرجعي لتنظيم الافكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.
4. توفير الاستمرارية في العملية التعليمية بين المادة التعليمية السابقة والجديدة.(الفتلاوي، 2003، ص80)

يعتقد كثير من المدرسين ان التهيئة تقتصر فقط على بداية الدرس وهذا التصور غير صحيح ذلك ان الدرس عادة ما يشمل على عدة انشطة متنوعة يحتاج كل منها الى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه. (جابر، وآخرون، 1985، ص 129) ويمكن للمعلم ان يستخدم التهيئة في مراحل متعددة من مراحل سير الدرس فيمكن ان يستخدم التهيئة في بداية الدرس او في بداية عرض كل عنصر من عناصره وقبل كل تقويم بنائي له وعند فتح باب المناقشة مع المتعلمين وكذلك قبل استخدام الوسائل التعليمية وقبل التقويم الختامي للدرس. (محمد، 1990، ص 124)، ولا يوجد تصنيف واحد محدد لأنواع التهيئة يتفق عليه المدرسين ورجال التربية جميعا ومع ذلك يمكننا ان نميز بين ثلاثة انواع من التهيئة هي :

1 : **التهيئة التوجيهية:** هذا النوع من التهيئة يستخدم لتوجيه انتباه المتعلمين نحو الموضوع الذي يريد المعلم تعليمه، اذ يستخدم المعلم فيه نشاطاً او شخصاً او شيئاً او حدثاً يعرف مسبقاً انه موضع اهتمام من المتعلمين، أو أن لهم خبرة سابقة به لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس أو إثارة

اهتمامهم به، ليساعد المتعلمين على تصور الانشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس ويساعد على توضيح اهداف الدرس. (جابر، وآخرون، 1985، ص 130)

2 : **التهيئة الانتقالية**: يستخدم المعلم هذا النوع من التهيئة لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها الى المادة الجديدة او من نشاط تعليمي إلى آخر، ويعتمد المعلم عادة على الامثلة التي يمكن ان يقاس عليها وعلى الانشطة التي يعرف ان طلابه مولعون بها او لهم خبرة فيها.(جابر، وآخرون، 1985، ص 130)

3 : **التهيئة التقويمية** : يستخدم المعلم هذا النوع من التهيئة اساساً لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال الى انشطة او خبرات جديدة ويعتمد هذا النوع الى حد كبير على الانشطة المتمركزة حول المتعلم وعلى الامثلة التي يقدمها، لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية. (جابر، وآخرون، 1985، ص 131)، وتكون التهيئة عادة بإلقاء بضعة أسئلة يتمكن بها المعلم من معرفة المعلومات السابقة الموجودة في عقول طلابه (الخريطة المعرفية للطلاب) لتذكيرهم بما يتناسب منها مع موضوع الدرس الذي هم بصدده، فيتخذها اساساً يبنى عليه، ويضع المتعلمين في موقف يشعرهم بالمشكلة التي أمامهم ويستثيرهم الى التفكير والعمل على حلها والتغلب عليها، وان أكثر المدرسين نجاحاً هو المعلم الذي يعرف كيف يجذب انتباه طلابه لعمل تلك الأشياء التي يجب عليهم أن يؤدوها ليتعلموا، والنجاح في ذلك يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على تهيئة أذهان طلابه وتوضيح وتخطيط الانشطة التي سوف يؤدونها بصورة مميزة بحيث تجذب اهتمامات المتعلمين وتشبع حاجاتهم الخاصة، كما ان الغرض من التهيئة هو ليس حصول المتعلمين على عنوان الدرس الجديد فقط بل هو اعدادهم لتلقيه وتهيئة اذهانهم لتعلم المادة التعليمية

الجديدة، ولعل خطوة التهيئة هي شبيه بما يدعو اليه (جون ديوي) من ضرورة شعور الافراد بالمشكلة التي يراد التغلب عليها وذلك بدراستها ومعرفة جذورها وليس واجباً ان تكون التهيئة طويلة مسهبة وان تتخذ نمطاً واحداً لا يتغير.

ففي خطوة التهيئة يتم اعداد وتشويق واظهار فائدة الدروس وحصر اذهان المتعلمين فيه بعد ان كانت موزعة في اشياء كثيرة. (الرحيم، 1987، ص 24)، ان نقطة البداية في التعليم الناجح هي اثارة اهتمام المتعلمين لان هذه الاثارة تؤدي الى اقبال المتعلمين على الدرس والمثابرة وزيادة اهمية مادة التعليم بالنسبة لهم وشعورهم انهم قد استفادوا من نشاطهم فائدة حقيقية وان عدم اثارة اهتمام المتعلمين نحو الدرس يؤدي الى التوتر في الدرس وحدوث مشكلات متعلقة بالنظام وتسرب الملل والتعب الى نفوس المتعلمين وشعورهم بقلة جدوى الدرس

ان مهارة التهيئةThe preparation هي مهارة مهمة للمعلم ولا تقتصر أهميتها على تهيئة المتعلمين للدرس الجديد وإنما يحتاجها المعلم عند بداية كل نشاط جديد في أثناء الدرس حتى يكون الانتقال من نشاط تعليمي لآخر انتقالاً تدريجياً لضمان تحقيق الهدف من هذا النشاط. (جابر، وآخرون، 1985، ص 129).

اما الغلق (The closure) فيمكن ان ينظر اليه على انه مهارة مكملة للتهيئة (The preparation)، فاذا كانت التهيئة للدرس نشاطاً يبدأ به المعلم، فان الغلق نشاطاً يختم به الدرس وينهيه ويمثل الغلق المرحلة الأخيرة من الدرس. (جابر واخرون، 1985، ص 145).

ثانيا: مهارة الغلق:

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية الغلق في الدروس بوصفه مهارة مهمة من مهارات التعليم).

ويشير الغلق The closure :

الى تلك الأفعال والأقوال التي تصدر عن المعلم والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة. (جابر، واخرون، 1985، ص 142-144).

ويقصد بغلق الدرس الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم بقصد إنهاء عرض الدرس نهاية مناسبة، ويهدف ذلك إلى مساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات وبلورتها، ما يتيح لهم استيعاب ما تم عرضه خلال الدرس، ويمكن اعتبار الغلق نشاط ينهى به الدرس. ومهارة الغلق ليس مجرد تلخيص سريع لمادة الدرس، وإنما يقصد بها مساعدة التلاميذ على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد، ويمكن أن يتم ذلك بين الدرس الحالي ودرس سبقه.

وهناك غلق تعليمي وغلق إدراكي، ويشير الغلق التعليمي إلى الترابط الذى يقوم به التلميذ بمساعدة المعلم.

وظائف الغلق :

1. إثارة انتباه التلاميذ وتوجيههم لنهاية الدرس : والمعلم الكفء هو الذى يخطط لعملية الغلق عند إعداده لخطة الدرس، لأن التعليم الفعال هو الذى يعتمد على التتابع المنظم لعناصر سير الدرس.

2- مساعدة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم : فليس كافيا إثارة انتباه التلاميذ إلى أن الدرس قد انتهى، لأن الدرس قد يتضمن العديد من المعلومات والأنشطة والتفاصيل الأخرى، ولذلك فمن المهم أن يحاول المعلم ربط هذه المكونات ربطا شاملا.

3- إبراز النقاط المهمة فى الدرس وتأكيدها : فبعد تلميح المعلم إلى قرب نهاية الدرس، عن طريق تنظيم عناصره وبلورتها، فمن المهم توجيه انتباه التلاميذ إلى أهم النقاط الأساسية التي اشتمل عليها الدرس، وذلك لمساعدتهم على تذكر واستيعاب النقاط الأساسية التي تم عرضها في الدرس.

ويستخدم الغلق في إنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة، ولتأكيد مفهوم أو مبدأ جديد تعلمه التلاميذ، وعند انتهاء مناقشة صفية حول موضوع معين وكذلك عند التعقيب على فيلم يشاهده التلاميذ، او لبلورة وتأكيد الخبرات التعليمية التي مر بها التلاميذ من خلال رحلة تعليمية أو زيادة ميدانية.

ولمهارة الغلق أنماط متنوعة ومتعددة منها طلب المعلم من المتعلمين عرض المفاهيم او المعلومات التي تعلموها في الدرس وربط المعلومات الجديدة والمهارات المكتسبة بالتعلم السابق للطلاب واستخدام الاسئلة التلخيصية وتلخيص المتعلمين للدرس وتلخيص النقاط الرئيسة والافكار الاساسية وكتابتها على السبورة واعادة تنظيم المحتوى التعليمي بحيث يدور حول موضوع معين وعندئذٍ يستطيع المعلم والمتعلمين ربط المعلومات والمهارات التي تعلموها بالتنظيم الجديد. (زيتون، 1997، ص 184)، ويستخدم المدرسون الغلق لمساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس ولمهارة الغلق عدة وظائف :

الوظيفة الأولى :- هي جذب انتباه المتعلمين وتوجيههم لنهاية الدرس ولتحقيق هذه الوظيفة ينبغي على المعلم ان يخطط لعملية الغلق اثناء اعداد خطة الدرس.

الوظيفة الثانية :- هي مساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات وربطها باطار شامل ومتكامل حتى يشعر المتعلم بالاكتمال.

الوظيفة الثالثة :- هي ابراز النقاط الاساسية والمهمة في الدرس وتأكيدها. (جابر واخرون، 1985، ص 124)

ويعتمد الغلق على عمليتين اساسيتين من عمليات التعليم هما اعطاء فكرة شاملة عن الموضوع والتدريب والممارسة، فالفكرة العامة تتيح للمتعلم تنظيم المعلومات والمفاهيم في اطارها السليم والممارسة تزود المتعلم بفرصة لكي يقوم

بتطبيق المادة التي تعلمها في مواقف مألوفة وقد اثبتت البحوث العلمية اهمية هاتين العمليتين في التعليم. (جابر، وآخرون، 1985، ص 130).

وهناك نوعان من الغلق هما :

1) غلق المراجعة: (Review Closing) والذي يتميز بعدة مميزات منها يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسة في العرض الذي قدمه المعلم وجذب انتباه المتعلمين الى نقطة نهاية منطقية للدرس ويلخص مناقشات المتعلمين حول موضوع معين.

2) غلق النقل: (Transport Closing) اذ يتطلب من المتعلمين ان ينموا معارف جديدة غير التي سبق دراستها ويسمح بالتدريب العملي على ما تم دراسته. (جابر واخرون، 1985، ص 142- 144).

و تظهر أهمية مهارة الغلق في تنظيم المعلومات لدى المتعلمين فمجرد جذب انتباه المتعلمين إلى إن الدرس قد انتهى ليس كافياً، لان الدرس قد يحتوي على العديد من التفاصيل والانشطة والمعلومات، وان دور المعلم هو ربط هذه المكونات في اطار شامل ومتكامل. (جابر، وآخرون، 1985، ص 129).

خامساً: مهارة الإلقاء "تنويع المثيرات والمنبهات"

إن عملية التعليم لا تجري على النحو المطلوب إلا باستخدام المعلم الإلقاء ولذلك يجب على المعلم أن يعرف كيف يتحدث ومتى يتحدث، ومتى يسكت، وكيف يرفع صوته، ومتى يخفضه، وكيف يكون حديثه معبراً عما في نفسه ويعكس إحساسه، حيث تتوقف استجابة المتعلمين وتقبلهم للدرس على طريقة المعلم ونهجه في إلقاء دروسه.

فالمعلم الذي يسير على وتيرة واحدة ويبتعد عن التجديد واستخدام المثيرات والمنبهات أثناء الشرح يتسبب في شرود تلامذته الذهني، وابتعادهم عن جو الدرس. وعلى النقيض من ذلك المعلم الذي لا يجعل للملل طريق إلى طلابه، فتراه

تارة يغير طريقة إلقاءه، وأخرى يغير أفعاله وتحركاته وتصرفاته، وثالثة يغير نبرات صوته، حتى يتمكن من شد انتباه المتعلمين إليه، ويستحوذ على ميولهم وتركيزهم أثناء شرحه للدرس، وجميع هذه الأفعال تتم من قبل المعلم بطريقة مدروسة وهادفة حتى تحقق الغرض، وتوجد التفاعل بين المعلم وطلابه بل وبين المتعلمين أنفسهم.

فعدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير وإثارة الحماس. والتنويع بالمثيرات مهارة هامة في إيصال المعلومة، فاستخدام المعلم في كل لحظة من لحظات الدرس مهارة هو بمثابة زيادة في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين مع الحفاظ على اهتمام المتعلمين في موضوع التعلم ويتحقق ذلك عن طريق تنويع المثيرات

تنويع المثيرات في التعليم

تركز هذه المهارة على تنمية مهارة المعلم في كيفية اعتماد التنوع في درسه وذلك لتلافي ملل التلاميذ والعمل على زيادة انتباههم إليه .

لقد اصبح معروفا أن التلاميذ في المدرسة لا يركزون انتباههم في النشاط الواحد إلا لمدة قصيرة، فغالباً ما نلاحظهم يفقدون اهتمامهم بعد فترة وجيزة من بداية النشاط المحدد. فلذا يلجأ المعلم الكفء إلى تنويع الأنشطة التعليمية / التعلمية كما أنه ينوع في سلوكه داخل الصف وذلك بغية تنويع المثيرات للحفاظ على اهتمام التلاميذ طوال الدرس.

المعلم الماهر لا يأسر انتباه التلاميذ فحسب إنما يمسك به طوال الوقت في كل درس وهو سريعا ما يلاحظ علامات الشغف أو الملل أو الفهم أو الارتباك أو التعب من خلال تحريك الكراسي والتثاؤب والهمس والتنهد والتعبيرات التي تظهر على الوجه وميل الرأس والوضع الجسمي .

إن التحدي الكبير الذي يواجه المعلم هو كيفية الاحتفاظ بانتباه التلميذ طوال مدة الدرس مما يجعل من الممكن تقيم أداء صفه تبعا لردود فعل تلاميذه فيستطيع في تلك اللحظة تغيير سرعته، وتنويع الأنشطة، وتقديم استراتيجيات جديدة في تعليمه على وفق ما يتطلب الموقف. (القرزعي، 2013، ص2)

وقد تم تحليل مهارة تنويع المثيرات إلى المهارات الفرعية الآتية :

1-حركة المعلم والتلميذ .

2- إيماءات المعلم .

3- التغير في نبرات الصوت .

4- تغير النشاط الحسي .

5- الصمت .

6- التفاعل ويتضمن (تفاعلا بين المعلم والتلميذ، المعلم وتلميذ واحد، التلاميذ أنفسهم).

7- استخدام أكثر من طريقة للتعليم .(القرزعي، 2013، ص3)

أولا: حركة المعلم والتلميذ

تعني حركة المعلم أن يغير المعلم من وضعه داخل الصف، فلا يظل طوال الوقت جالسا أو واقفا في مكان واحد، وإنما ينبغي عليه أن ينتقل داخل الصف بالاقتراب من التلاميذ أو التحرك قرب السبورة، إن مثل هذه الحركات البسيطة من المعلم يمكن أن تغير من الرتابة التي تسود الدرس وتساعد على انتباه التلاميذ، على أنه ينبغي أن لا يبالغ المعلم في حركاته أو تحركاته مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه التلاميذ بدل جذبه .

فضلا عن أن استجابات التلاميذ وتقبلهم للمعلم تتوقف على طريقة المعلم ونهجه في إلقاء دروسه، فالمعلم الذي يسير على وتيرة واحدة بعيد عن جو التجديد والتنوع يتسبب في شرود تلاميذه الذهني وابتعادهم عن جو الدرس، كما أن

المعلم الجيد هو الذي لا يجعل الملل ينتاب تلاميذه، فتراه تارة يغير طريقة إلقائه وأخرى يغير أفعاله وتحركاته وتصرفاته. حتى يتمكن من شد انتباه التلاميذ إليه ويستحوذ على ميولهم وتركيزهم في أثناء شرحه للدرس وهذه الحركات والأفعال يجب أن تكون مدروسة وهادفة حتى تحقق الغرض .

أما حركة التلميذ فتعني انتقال التلميذ من مكان لآخر ، من مقعده مثلا إلى السبورة أو منصة التجارب في العمل ....الخ .(القرزعي، 2013، ص4)

ثانيا: إيماءات المعلم

وهي الإشارات التي يستعملها المعلم للتعبير عن انفعالاته، كتحريك أجزاء من جسمه كاليدين أو أصابع اليدين مثلا وذلك بغرض جذب الانتباه أو التأكيد على أهمية الموضوع أو التعبير عن رأي أو انفعال معين أو لتوضيح أشكال أو أحجام أو حركة جسم ما.

ويستخدم المعلم هذه الإشارات للتحكم في توجيه انتباه التلاميذ ويتم هذا التحكم عن طريق استخدام لغة لفظية أو مزيج منهما. من أمثلة التعبيرات اللفظية : أنظر إلى السبورة أو أنظر إلى الشكل الآتي أو لاحظ الفرق في اللون. ومن أمثلة التعبيرات غير اللفظية : هز الرأس والابتسامة وتقطيب الجبين وتحريك اليدين. (القرزعي، 2013، ص4)

ثالثا: التغير في نبرات الصوت

التغير الفجائي في نبرات الصوت أو قوته أو سرعته بما في ذلك تكرار بعض الكلمات أو التعابير أو الجمل على أن ذلك لا يعني أن يكون للمعلم لازمة (أي يكرر الكلمة باستمرار) مثل كلمة طبعا، في الحقيقة، للأمانة .....الخ.

وعليه فإن من الممارسات التي تبعث الملل السريع في نفوس التلاميذ التحدث بصوت رتيب وعدم تغير نبرات الصوت أو قوته أو سرعته أو تكرار بعض الجمل أو التعابير. كل هذه الممارسات تؤدي إلى فقدان اهتمام التلاميذ وضعف انتباههم

بالدرس بعد فترة قصيرة من بدايته. والمطلوب من المعلم أن يبتعد عما يبعث الملل والسأم في نفوس التلاميذ من خلال استخدام نبرات صوت متنوعة ومختلفة الشدة تأسر انتباه التلاميذ وتحافظ على استمراريته طول مدة الدرس .(القرزعي، 2013، ص5)

رابعا: تغير النشاط الحسي

يتم عندما ينتقل المعلم من نشاط محسوس إلى نشاط محسوس آخر كالانتقال من الاستماع إلى المشاهدة أي الانتقال من حاسة السمع إلى حاسة البصر أو إلى النشاط اليدوي مثل إخراج طالب للكتابة على السبورة أو إعطاء التلاميذ بعض الملاحظات ليدونها في كراساتهم ...الخ .

وتعد الحواس القنوات الرئيسة للاتصال بالعالم الخارجي، إذ تشير البحوث في مجال الوسائل التعليمية إلى أن إشراك اكثر من حاسة واحدة في عملية التعلم له فاعلية اكثر في بقاء المعلومات في الذهن وثباتها، وإن قدرة التلميذ على الاستيعاب يمكن أن تزداد على نحو جوهري إذا اعتمد في تحصيل المادة على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل، ذلك أن تنويع وسائط الاتصال الحسي (السمع، البصر، اللمس، الشم) يساعد على المحافظة على اهتمام التلاميذ وانتباههم ولكن استخدام الوسائل البصرية مرارا لغرض الاحتفاظ باهتمام التلاميذ أمر ربما يشتت انتباههم إذ لا يبقى لديهم أي مجال للتفكير حول ما يقال في أثناء الدرس. (القرزعي، 2013، ص5)

خامساً: الصمت

يعد الصمت من الممارسات الجيدة التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ ذلك الصمت الذي يتخلل عرضاً لموضوع معين مما يشكل تقسيما طبيعيا للمادة المعروضة يسهل على التلاميذ استيعابها كما يمثل مثيرا جديدا يساعد التلاميذ على التفكير أو الانتقال إلى فكرة جديدة.

فضلا عن ذلك فإن الصمت يشجع المعلم على الاستماع لاستجابات المتعلمين ويعطي فرصة للتلاميذ بتقديم المادة والإصغاء لهم. وبإمكان المعلم استخدام الصمت لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من جانب التلاميذ أو يستخدم الصمت للتركيز على جزء محدد من المادة (القرزعي، 2013، ص6) .

سادساً: التفاعل

يعد التفاعل داخل الصف من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الصف.

1. تفاعل بين المعلم والتلاميذ.
2. تفاعل بين المعلم وتلميذ واحد.
3. تفاعل بين التلاميذ أنفسهم في الصف.

والمعلم الماهر لا يقتصر على نوع من الأنواع الثلاثة خلال الدرس، بحيث يكون نمطا سائدا في تعليمه وإنما يحاول أن يستخدمها في الدرس الواحد على وفق ما يتطلبه الموقف، وهذا الانتقال من نوع من أنواع التفاعل إلى نوع أخر يؤدي وظيفة مهمة في تنويع المثيرات، مما يساعد على انغماس التلاميذ في الأنشطة التعليمية ويعمل على جذب انتباههم. وعليه يجب على المعلم أن يحث التلاميذ على التفاعل معه من خلال المشاركة الصفية ويعمل على زيادة تفاعله مع التلميذ المشارك فضلا عن تشجيع المعلم لتفاعل التلاميذ فيما بينهم.

إذ إن عملية التعليم تعد عملية تواصل وتفاعل دائمتين ومتبادلتين بين المعلم وتلاميذه من جهة، والتلاميذ بعضهم ببعض من جهة أخرى، ويتطلب هذا أن يكون المعلم مكتسبا لمهارات تعليمية بعينها، إذ إن افتقاد المعلم لهذه المهارة يؤدي إلى صعوبة تحقيق الأهداف التربوية. وإضافة معرفة المعلم للممارسات والعمليات التي تحدث داخل الحجرة الدراسية في إدارة الصف بكفاءة وفاعلية تساعده على الوقوف على الفروق الفردية بين التلاميذ، وعلى أساليب تفكير التلاميذ ويسهم

في تحقيق التفاعل التام بين المعلم والتلاميذ. ولكي يحافظ المعلم على تفاعله مع التلاميذ فإن بإمكانه استخدام بعض المهارات العلمية مثل مفاجأة التلاميذ بأسئلة بين فترة وأخرى وتوزيعها عشوائيا على التلاميذ ويفضل مناداتهم بأسمائهم، مع الاهتمام بتغير أجواء الدرس حتى يقلل من الملل وشرود الذهن مثل سرد موقف طريف، أو خبر تلفزيوني، قصة قصيرة ....الخ. (القرزعي، 2013، ص6)

سابعا: استخدام اكثر من طريقة في التعليم

إن طريقة التعليم تعد وسيلة لنقل المعلومات والمعارف والمهارات للمتعلم، وكذلك تعد وسيلة متقدمة للاتصال به والتفاعل معه، وكونها مثيرة تعليمية لسلوك المتعلمين، تنظيم النشاط المعرفي لهم. وأن اختيار طريقة تعليم لتلائم أفرادا معينين لتعلم شيء ما يعد علما وفنا، لا يجيده إلا المؤهلون لذلك، وعندما نتحدث عن التعليم عموما فإننا نشير في الواقع إلى عملية تفاعلية ذات ثلاثة أبعاد أو عوامل تنتج معا عملية تربوية تطلق عليها عادة التعليم أو التربية الصفية هذه العوامل هي المعلم، التلميذ، والمنهج. فيما يتعلق بالمدرس نجد أن الطريقة التعليمية تعينه على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي، أما أهميتها للتلاميذ فأنها تتيح لهم إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح كما إنها توفر لهم فرص الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى بوضوح تام، وبذلك يتحقق الاتصال الجيد بين المعلم والتلاميذ. أما من حيث أهميتها للمادة الدراسية فإن الهدف الأساس من التعليم كما هو معروف هو نقل المادة أو المعلومات إلى التلاميذ بصورة محددة في أثناء الدرس بحيث لا يخرج المعلم عن موضوع الدرس مع مراعاة التدرج المنطقي والانتقال في عرض المادة بتدرج يبدأ من السهل إلى الأكثر صعوبة وهكذا مع مراعاة الوقت والسرعة المناسبة، وبإمكان المعلم استخدام اكثر من طريقة تعليمية في التعليم إذ إن الاقتصار على طريقة واحدة ربما يؤدي إلى الملل وشرود الانتباه فمثلا يستطيع المعلم أن يدرس التلاميذ بطريقة المحاضرة ثم ينتقل

إلى استخدام طريق الاستجواب وهكذا ويفضل كذلك ربط المادة بالحياة اليومية مما يساعد على جذب انتباه التلاميذ في أثناء الدرس .(القرزعي، 2013، ص7)

ممارسات تبعث الملل :

1. الصوت الرتيب.
2. الوقوف الثابت.

سادساً: مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية

مفهوم تحليل المحتوى :

التحليل لغة: (التجزئة) واصطلاحاً تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها فإذا قلنا أن الماء يتكون من ذرتي أكسجين وذرة هيدروجين، فمعنى ذلك أن العنصرين المكونان للماء هما الأكسجين والهيدروجين، وأن العناصر المكونة للبناء هي الإسمنت والحديد والرمل والأبواب والشبابيك ... الخ.

- أما إذا انتقلنا إلى تحليل الكتاب المدرسي فنقول أن الكتاب يتكون من وحدات دراسية محددة، كل وحدة تتحدث عن موضوع معين .
- أما تحليل الموضوع الإنشائي (التعبيري) فنقول أنه يتكون من فكرة عامة وأفكار جزئية، وشواهد قرآنية وأحاديث نبوية، وأبيات شعرية وقيم واتجاهات ومقدمة وعرض وخاتمة .
- أما عند تحليل القصيدة الشعرية فنقول أنها تتكون من مفردات وأفكار وعاطفة وخيال وصور بيانية وجمالية وقيم .
- إذاً فكل شيء إذا قمنا بتحليله لوجدنا بأنه يتكون من عناصر ومكونات وأجزاء تشكل بمجموعها وعند تآلفها وتناغمها ذلك الشيء.

- أما المحتوى الدراسي فهو ذلك الموضوع أو النص الذي يتكون من عناصر وأجزاء، والذي نحن بصدد تعليمه واستعراضه مع التلامذة في درس واحد أو في أكثر من درس .

تحليل المحتوى الدراسي :

يعد المحتوى من أهم مكونات المنهج الدراسي وفيه تنظم مجموعة المعارف والمهارات على نحو معين يساعد في تحقيق الأهداف المخطط لها.

وقد عرَّف مصطلح تحليل المحتوى بأنه (مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهاج).

وتتصف مهارات تحليل المحتوى بعدة خصائص وسمات منها :

أ- التركيز على تحليل ظاهرة النصوص وترابطها معا، ولا تتطرق إلى النوايا الخفيفة للمؤلف وما يقصده فهي تنحى في عملها المنحى الوصف وتبتعد عن المنحى التقويمي وإصدار الأحكام.

ب- استخدام الأسلوب العلمي المنظم في التحليل، بحيث تصف المادة المحللة بموضوعية، كما جاءت في الكتاب، وتفسر الظواهر فيما تقع في المحتوى.

أهمية تحليل المحتوى الدراسي:

لماذا نحلل المحتوى ؟

1- إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.

2- اشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية.

3- اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة .

4- اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة.

5- بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العلمية.

6- تبويب أو تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل تنفيذ الخطة.

7- الكشف عن مواقف القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

عناصر المحتوى الدراسي :

يتكون المحتوى الدراسي من العناصر الاتية:

1- المفردات : وهي العناوين الرئيسة والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.

2-المفاهيم والمصطلحات : تعرف المفاهيم بأنها (صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العاصر المتقاربة ويعبر عنها بكلمة أو أكثر) أما المصطلحات فهي ما تم الاتفاق على إطلاقه على شيء معين.

3-الحقائق والأفكار : تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها ، والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات.

4-التعميمات : تعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر .

5- القيم والاتجاهات : القيم هي المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.

6-المهارات : وهي الممارسات العقلية والعلمية التي يقوم بها التلامذة و تعرض التلامذة لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها.

7- الرسومات والصور والأشكال التوضيحية.

8- الأنشطة والتدريبات والأسئلة.

طرائق تحليل المحتوى :

توجد طريقتان لتحليل المحتوى تعدان الأكثر شيوعا في الاستخدام علما بأن لكل موضوع دراسي طريقته الخاصة في تحليل محتواه تتناسب مع طبيعته :

أ - الطريقة التي تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة مثل مجموعة المفاهيم، مجموعة الرموز، مجموعة التعليمات .... الخ.

ب - الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة ثم تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية.

سابعاً : أخلاقيات مهنة التعليم وأثرها في شخصية المربي وأدائه

أخلاقيات المهنة

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة (الربيعي، 2013،ص 45- 75)،

لكل مهنة في المجتمع الإنساني قواعد أخلاقيات لابد من مراعاتها والالتزام بها من الافراد المنتسبين لتلك المهنة، لان ذلك يساعدهم على السير قدما نحو تحقيق النتاجات المنشودة بكفاية وفاعلية.

وتعد أخلاقيات مهنة التعليم من أهم الموجهات المؤثرة في سلوك المربي لأنها تشكل لديه رقيبا داخليا وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله، ويقوم أداء وعلاقاته مع الآخرين تقويما ذاتيا يعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة التي يحتاجها ليكون أكثر انسجاماً وتوافقاً مع ذاته ومع مهنته، ومع الآخرين.

وإن الالتزام بتلك الأخلاقيات أمر ضروري وواجب، إذ يتحدد مقدار انتماء المربي لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في الأحوال والمواقف جميعا.

المفاهيم الأساسية

1. المهنـة:- وظيفـة تتطلـب إعـداداً طـويلاً نسـبيا ومتخصصـا علـى مسـتوى التعليـم العـالي ويـرتبط أعضـاؤه بـروابط أخلاقيـة محـددة لمجموعـة مـن الأعمال ذات الواجبات والمهمات المختلفة، يمارس الأفراد خلالها أدوارا محددة لهم، وفق أهداف مرسومة يعملون من أجل تحقيقها، ويلتزمون في أثناء ذلك بمجموعة من القواعد الأخلاقية تحكم سلوكهم المهني عندما يمارسون تلك المهنة.
2. الحرفة:- هي عمل يدوي يمارسه العامل إما في ورشة يمتلكها هو أو في ورشة يمتلكها شخص آخر، أو في مؤسسة أو شركة.
3. أخلاقيات المهنة:- المبادئ والمعايير التي تعتبر أساساً لسلوك أفراد المهنة المستحب، والتي يتعهد أفراد المهنة بالتزامها.

وهـي مجموعـة القـيم والأعـراف والتقاليـد الـتي يتفـق ويتعـارف عليهـا أفـراد مهنة ما حول ما هو خير وحق وعدل في نظرهم، وما يعدونه أساسا لتعاملهم وتنظيم أمورهم وسلوكهم في إطار المهنة، ويعبر المجتمع عن استيائه واستنكاره لأي خروج عن هذه الأخلاق بأشكال مختلفة تتراوح بين عدم الرضا والانتقاد، والتعبير عليها لفظا أو كتابة أو إيماءً، وبين المقاطعة والعقوبة المادية.

مصادر أخلاقيات المهنة

1. **المصـدر الـديني**:- تعـد الأديـان السـماوية أهـم مصـدر مـن مصـادر الأخلاقيات، وقد أكدت السنة النبوية الشريفة وفصلت ما ورد في القرآن الكريم. وروي عنه صلى الله عليه واله وسلم أنه قال "علموا ولا تعنفوا، فإن المعلم خير من المعنف". وقال " علموا وأرفقوا ويسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا".

2. **الثقافة العربية الإسلامية**: كان موضوع أخلاقيات مهنة التعليم من الموضوعات الرئيسة التي تناولها العرب والمسلمون بالدراسة وسبقوا فيها غيرهم، وكانوا أول من أدركوا في كتبهم أهمية المبادئ والأسس الأخلاقية التي تقوم عليها المهنة.
3. **التشريعات والقوانين والأنظمة**: تعد التشريعات والقوانين والأنظمة المعمول بها من المصادر الأخلاقية فهي تحدد للموظفين الواجبات الأساسية المطلوب إليهم التقيد بها وتنفيذها ويقصد بالتشريعات دستور الدولة، وجميع القوانين المنبثقة عنه.
4. **العادات والتقاليد والقيم**: يعد المجتمع المدني الذي يعيش فيه الفرد ويتعامل معه في علاقات متشابكة ومتداخلة مصدرا مهما من المصادر التي تؤثر في أخلاقيات المهنة للأفراد الذين يتعاملون ويتعايشون في هذا المجتمع سواء على مستوى علاقة الموظف بالمجتمع المحلي أم على مستوى علاقته مع زملائه داخل المؤسسة، أم على مستوى علاقته مع التلامذة.
5. **الأدب التربوي الحديث**: قد ركز الأدب التربوي الحديث على سلوكيات أخلاقية منها:

أ - الإخلاص في العمل.

ب - احترام شخصية الذين يعملون معه.

ت - الإتصاف بالهدوء وسعة الصدر وتفتح الذهن.

ث - التحلي بالتواضع والعفو والقناعة .

ج - الرفق واللين.

ح - اجتناب التكبر والطمع والبخل والبغضاء والغرور والكذب ومدح النفس وسوء الظن والغضب.

خ - محاسبة النفس.

بعض القيم الأخلاقية والمبادئ المشتقة منها

تتكون لدى الفرد خلال سنين حياته منظومة قيمية يحتكم إليها ، تشكل إطارا مرجعيا يتم في ضوئه الحكم على المواقف والأشياء.

أ - المساعدة:-

1. جمع معلومات كافية عن الفئة المستهدفة.
2. تصنيف المعلومات التي تم جمعها.
3. تحديد حاجات الفئة المستهدفة.
4. ترتيبها حسب شدتها ودرجة إلحاحها.

ب - العدالة:-

1. توضيح التعليمات والقوانين للجميع.
2. المساواة في منح الفرص (فرص التعليم، التدريب، التقويم)
3. عدم التميز والمحاباة بين الأفراد.

ت - الاحترام والتقدير:-

1. معاملة كل فرد باحترام.
2. تشجيع الجهود المتميزة.

ث - الإنسانية:

1. حسن الإصغاء إلى الآخرين.
2. حافظ على سرية المعلومات.
3. استخدام شبكات التواصل الفعال.

ج - الاستقامة والنزاهة:-

1. يلتزم بالقواعد والقوانين واللوائح والتشريعات المنصوص عليها
2. التصرف بأمانة وصدق.

3. الثبات في السلوك.

ح - الإتقان:-

1. التأكد من سلامة المواد والأدوات والأجهزة قبل استخدامها.
2. الإعداد الجيد قبل التنفيذ.
3. مواكبة المستجدات.

الخصائص الخلقية الواجب توافرها في المربي

أ - الصدق في القول والعمل:

1- يجب على المربي الالتزام بهذا الخلق، وان يتحلى به في معاملته مع التلامذة وأولياء أمورهم، ومع زملائه والناس كافة وأن يفي بوعده ويلتزم بمواعيده.

2- الالتزام بدقة المواعيد المتصلة بإجراء الاختبارات وتصحيحها واعادتها إلى التلامذة.

3- تقديم المعلومات الصحيحة والدقيقة عن المتعلم حينما تطلب منه.

ب - **الإخلاص في العمل**:- تعد هذه الخاصية من أهم الخصائص الخلقية التي يتوجب على المربي التحلي بها. قال ﷺ: " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

1- المؤشرات: - مواكبة المستجدات المتعلقة بعمله.

2- الدقة في التخطيط اليومي للموقف التعليمي/ التعلمي.

3- تأدية المهمات الموكلة إليه بدقة وفي موعدها المحدد.

ت - الصبر والتحمل:

1- إن تحلي المربي بالصبر يمكنه من تحمل المشاق البدنية والنفسية والاجتماعية، ويمنحه الثقة بالنفس وقوة الإرادة، والقدرة على مواجهة العقبات والمشكلات.

2- متابعة التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- التروي قبل إصدار الأحكام.

4- مساعدة التلامذة في حل مشكلاتهم الصفية ومتابعتها.

ث - الحلم والصفح وبشاشة الوجه:-

1 - المربي من أكثر الناس حاجة إلى التحلي بالحلم، وإلى ضبط النفس، وسعة الصدر، وقال صلى الله عليه واله وسلم:" علموا وأرفقوا ويسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا".

2 - التغاضي عن بعض الهفوات البسيطة التي تصدر عن التلامذة.

3 - ألا يكون سريع الغضب بل متوازنا في انفعالاته.

ج - التواضع:-

1 - تتطلب هذه الخاصية من المربي عدم التعالي والتفاخر وطلب الشهرة والمباهاة، لأنه قدوة صالحة لتلاميذه. وقال الرسول صلى الله عليه واله وسلم: " إن الله تعالى أوحى إلي أن تواضعوا، وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله".

2 - تقبل النقد البناء من الآخرين

3 - الاعتراف بالخطأ.

4 - التنازل عن رأيه مقابل الآراء الصحيحة.

ح - العدل والموضوعية في معاملة التلامذة:

1 - ينبغي على المربي أن يمارس العدل في معاملته للمتعلمين في أثناء تعليمهم دون تحيز لأحد أو محاباة.

2 - قال ﷺ: " أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية، فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم، حشر يوم القيامة مع الخائنين".

3 - جمع معلومات كافية عن سلوك المتعلم قبل إصدار الحكم.

4 - عدم المحاباة والتحيز في معاملة التلامذة أو تقويم أدائهم.

دور المربي في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين

1- أن يدرك العامل التربوي أهمية المهنة التي يمارسها وقدسية رسالتها.

2- أن يدرك بأن مهنة التعليم لها قواعد وأصول، وتتطلب امتلاك كفايات معينة لممارستها: معرفية ومهنية وإنسانية.

3- أن يدرك أهمية التغيير الجذري الذي طرأ على طبيعة دوره ومسؤولياته، بحيث غدا الميسر لعملية التعلم الذاتي، والمساعد في الوصول للمعلومات.

4- أن يستند في عمله وسلوكه وممارسته إلى قاعدة فكرية متينة وعقيدة إيمانية قوية.

5- أن يدرك أهمية الفئة التي يتعامل معها، فالمعلم مثلاً يتعامل مع التلامذة الذين يشكلون نواة التغيير والتطوير والتقدم.

6- أن يدرك من خلال نظرة منهجية علمية متطورة موقعة وأهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح، وأن يتفهم أنه جزء من أسرته ومدرسته التي هي بدورها جزء من مجتمعه المحلي ومن ثم وطنه الذي هو جزء من العالم العربي ثم العالم ككل.

أخلاقيات مهنة التعليم المفضلة من قبل التلامذة

1- أن يكون المعلم ديموقراطيا في تعامله مع التلامذة.

2- أن يكون قدوة حسنة لهم.

3- أن يكون مصدر ثقة.

4- أن يحترم ويقدر وجهات نظرهم.

5- ألا يرهقهم بكثرة النشاطات البيتية.

6- ألا يتقيد بحرفية الكتاب المدرسي المقرر، سواء أكان ذلك في أثناء تأديته النشاطات الصفية، أم أسئلة الامتحانات، أم تلقي الاستجابات منهم.

7- أن يربط المنهاج بواقع الحياة ومجرياتها.

8- أن يجعل التعليم ممتعاً ومشوقاً للمتعلم.

9- أن يوظف التكنولوجيا الحديثة و الوسائل السمعية/ البصرية المختلفة في عملية التعليم.

10- أن يكون ذا عقلية متفتحة واسعة الاطلاع.

11- ألا يركز على كمية المعلومات وحفظها بل على نوعية المعلومات وطرائق اكتسابها، حيث يتوقع التلامذة من المعلم أن يعلمهم كيف يتعلمون.

12- أن يثق بقدرات التلامذة وإمكاناتهم في إحداث التغيير المرغوب فيه، وفي قدراتهم على إجراء عمليات التقويم الذاتي لأعمالهم.

13- أن يجعل من غرفة الصف بيئة يسودها التسامح والمحبة، وأن تخلو من التهديد والإرهاب والقمع.

14- أن تتسم عمليات التقويم بالموضوعية والشمولية والتوازن، وأن يشكل الاختبار موقفاً تعليمياً.

15- ألا يركز في أسئلته على عمليات الحفظ الآلي بل عمليات التفكير.

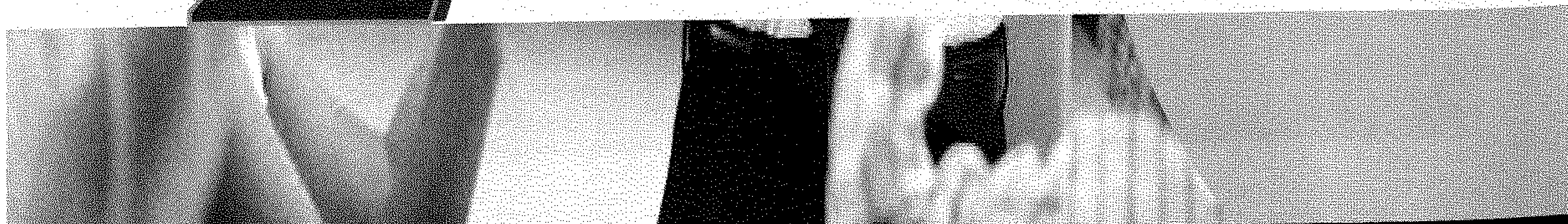
16- أن يلبي حاجات وميول ورغبات المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.

معلم المدرسة الأساسية

الفصل الثاني

2

كفاية التنفيذ



الفصل الثاني

كفاية التنفيذ

اولاً : التعليم الفعّال وخصائص المدرسين الفعّالين

مفهوم التعليم الفعّال:

عُرّف تعريفات عدة منها :

1. هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتاجات في مجال التعليم من دون أهدار الوقت والطاقة (قطامي، 2004، ص 485).
2. هو ذلك النمط من التعليم الذي يُفَعِّل من دور المتعلم في التعلم فلا يكون المتعلم فيه متلق للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، وبكلمات أكثر دقة هو نمط من التعليم يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.(الربيعي، 2006، ص35)
3. هو ذلك النمط من التعليم الذي يفعل من دور المتعلم في التعلم فلا يكون المتعلم فيه متلق للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة (العفون، 2012، ص 29).

معايير المعلم الفعّال:

1. ان يخلق جوا ممتعا في غرفة الدراسة.
2ـ ان يحافظ على النظام في غرفة الصف بطريقة ايجابية بعيدة عن التعسف.
3. ان يوفر كل ما يلزم لتمكين المتعلمين من فهم مادة التعلم.
4. ان يكون واضحا فيما يعرض على التلامذة وما يطلب منهم.
5. الابتعاد عن مطالبة التلامذة بما هو مستحيل.
6. ان يبدي المساعدة لكل متعلم تواجهه صعوبة في التعلم.
7. يشجع التلامذة ويبعدهم عن الإحباط.
8. علاقته بينه وبين طلبته مبنية على أساس تبادل الاحترام.
9. ان يكون قادرا على إثارة اهتمام طلبته، ومتحمسا في أداء عمله. (علي، 2000، ص 59)

الأسس التي يقوم عليها التعليم الفعال:

1. ايجابية المتعلم، ومشاركته في التعلم فكلما كان المتعلم ايجابيا كلما كانت مشاركته في عملية التعلم فعالة.
2ـ ان يتأسس التعلم الجديد على الخبرات السابقة للمتعلم بمعنى ان يستحضر المتعلم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد.
3. إشعار المتعلمين بحاجاتهم الى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعتيهم نحو التعلم.
4. اشراك أكثر من حاسة لدى المتعلم في عملية التعلم لأن فعالية التعلم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم.
5. ملاءمة مادة التعلم قدرات المتعلمين، واتصالها بحاجاتهم.

6. تأهيل المتعلم لمواجهة الحاضر والمستقبل.

7ـــ الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التعلم والتعليم.(عطية، 2008، ص 66)

مكونات نظام التعليم الفعال:

1. مدخلات التعليم وتشمل:

أ. المعلم، وما يتصل به من صفات مثل العمر، الجنس، الخصائص النفسية والاجتماعية، وتأهيله والفلسفة التي يؤمن بها ويتبناها، ومستوى اندفاعه لمهنته ورغبته فيها، كل هذه الصفات تعد مدخلات مهمة في نظام التعليم.

ب ـ المتعلم وما يتصل به من صفات وخصائص مثل: العمر، الجنس، القدرات، والخلفية الاجتماعية والقيمية، وحالته الاقتصادية، ومستوى دافعيته واستعداداته، كلها تعد من مدخلات نظام التعليم، ولها اثر كبير في نتائج التعليم لاسيما ان المستهدف في العملية التربوية برمتها هو المتعلم.

ج ـ المادة او الموضوع المراد تعليمه من حيث الجوهر، ومستوى الصعوبة، ودرجة اهميته، وصلته بحاجات المتعلم والكتاب المدرسي، وما يرافقه من مرشد للمعلم او دليل للمتعلم.

د ـ بيئة التعلم وصفاتها مثل: حجم المدرسة، وغرفة الدراسة، وأثاثها، ومستوى استيعابها، وكثافة التلامذة فيها، وموقعها الجغرافي والعوامل الخارجية المؤثرة في سير التعليم في تلك البيئة، وما تحتوي عليه من ساحات، وحدائق، ومسرح، ومكتبة، ومختبرات، وغير ذلك.

2. العمليات الإجرائية:

وتشمل كل ما يفعله المعلم للقيام بالتعليم، مثل: تحديد أهداف التعليم، وصوغها، والطرائق والأساليب المستخدمة في التعليم، وما يتصل به من حماس المعلم، ووضوح العرض،واستخدام الأسئلة الصفية، والتعزيز،والتغذية الراجعة، واستراتيجيات ادارة الصف وضبطه، والتقويم،كلها تعد من المتغيرات الفعالة في التعليم وذلك بتفاعلها مع المدخلات فتؤدي الى المخرجات التي تم تخطيط الدرس للوصول اليها.

3. مخرجات التعليم:

وتشمل المتغيرات التي تم التخطيط لإحداثها في نهاية عملية التعلم.أي انها تشمل نواتج العملية التعليمية التي يسعى المعلم الى تحقيقها، بما فيها الأهداف قصيرة المدى، ووضعها على طريق خدمة الأهداف بعيدة المدى ومن بين هذه المخرجات:

أ- زيادة المعرفة لدى المتعلم.

ب - زيادة المهارات لدى المتعلم.

ج - زيادة الاهتمام بالموضوع.

د - تحفيز ذكاء المتعلم.

ه - زيادة الثقة بالنفس.

و - زيادة النمو الاجتماعي.

ز - زيادة القدرة على مواجهة مواقف أخرى. (عطية، 2008، ص68)

مهارات التعليم الفعال:

المهارات التعليمية نمط من السلوك التعليمي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية او لفظية او حركية او عاطفية

متماسكة تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة، والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي(شبر، 2005، ص 71)،وتصنف إلى أنواع هي:

1ـ المهارات الذهنية: وتعني الاداءات الذهنية أو التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها الفرد عند مواجهة موقف او مشكلة بحاجة الى حل.

2ـ المهارات النفس حركية: وتشمل الاجراءات التي يغلب عليها الطابع الحركي مثل تمثيل الادوار، والكتابة.....

3ـ المهارات الاجتماعية ذات الطبيعة الوجدانية.

التعليم الفعال من حيث التأثير في المتعلمين:

يؤثر التعليم الفعال في المتعلمين في المتغيرات الاتية:

1ـ الوضوح: ويعني القاء المحاضرات وعرض الحركات، والمناقشات اثناء الدرس بشكل واضح للطلاب ولكنها ايضا تأخذ وقتا قليلا لتوضيحها.

2ـ حماس المعلم:يتداخل وبدون شك مع البيئة الايجابية للتعليم ولكنه يجعل الاشياء او الحالات تستمر طويلا وبتوقيت حساس.

3ـ متعلق بالتعدد: ويعني المادة العلمية غير المتكررة والتي تنمي الادراك والمواهب الفعلية كما تطور الناحية السلوكية.

4ـ سلوكيات الاعمال الموجهة: وهو يعطينا الهدف الرئيسي للعلوم التربوية.

5ـ المحتويات المعطاة: كلما زاد الوقت المخصص للتعليم كلما امكن تغطية القسم الاكبر في أي وحدة زمنية مخصصة لدرس او لفصل واحد او لسنة كاملة. (الربيعي، 2006، ص 40)

ثانياً: صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها

تعد الاسئلة الصفية الاداة التي يتواصل بها التلامذة والمعلمون،كما انها تمثل وسيط المناقشة بين التلامذة والمعلم وما يقدم لهم من خبرات ومواد تعلمية تعليمية(قطامي، 2004،ص168)

ان استخدام الأسئلة الصفية والتخطيط لها وإعدادها وصياغتها بطريقة مناسبة يمكن أن يرجع بالفائدة العظيمة على نتاجات التعلم لدى التلامذة إذ يساهم في تحسين مخزونهم ويسهل عليهم مراجعةهذه المواد المخزونة، كما يساعدهم على تنظيم المعارف والخبرات بطريقة يسهل استيعابها وتمثلها وتذوقها، فضلاً عن استخدام أسلوب المناقشة بتوظيف أسئلة منظمة ومخططة يحيي دور التلامذة ويزيد مساهمتهم في تنظيم تعلمهم ونموهم وتطورهم مع المواد، وهذا يساعد على تكيفهم ويحبب إليهم الجو الصفي، ويقلل من العوامل المنفرة التي تدفع التلامذة بعيداً عن التعلم.

كما إن إجراءات تنظيم الأسئلة وإعدادها وصياغتها، تساهم في تطوير صورة إيجابية للمعلم عن نفسه وتزيد احترامه لممارسته الصفية وتنعكس على دوره في المجتمع، وكل ذلك ينعكس إيجابياً على التلامذة، وعلى أدوارهم المستقبلية.(قطامي، والشيخ، 1992، ص 131-161)

ويفترض كثير من التربويين أن صياغة الأسئلة التي تهتم بإدارة نقاشات صفية تعليمية وتحديد أهدافها ومحتواها المرجعي، وسلوك المتعلم المطلوب، تتطلب إعداد المعلم وتدريبه، ومع أن بعض المدرسين لديهم القدرة على ممارسة ذلك بقليل من التدريب، فإن تعريف المعلمين كافة بهذه الخبرات وتدريبهم على صياغتها واستخدامها وإجراءاتها، يزيد فاعلية ممارستهم عموماً، ويقلل من الأخطاء العشوائية التي تسود بعض هذه الممارسات، ويجعل عملية استخدام الأسئلة في المناقشات الصفية منظمة ومخططة ومحددة الهدف.

اولا : مهارة صوغ الأسئلة

تعد مهارة صوغ الأسئلة من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم، و أن صياغة الأسئلة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة فيه، وبعدد كلمات السؤال، وترتيب الكلمات الواردة فيه.

وهناك أربعة معايير أساسية للحكم على جودة السؤال وهي أن يكون:

1- واضحاً غير معقد ويستطيع أن يفهمه المتعلم.

2- مثيراً للتفكير.

3- متوافقاً مع عمر وقدرات واهتمامات المتعلمين.

4- مناسباً للهدف، والمعلم الجيد يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع أسئلة المجال المعرفي

ولخص الخليفة الشروط التي ينبغي مراعاتها عند صوغ الأسئلة كما يأتي: (الخليفة، 1996، ص 106):

1- أن يرتبط السؤال بالأهداف المراد تحقيقها.

2-أن يصاغ السؤال بألفاظ واضحة محددة.

3- أن يناسب السؤال مستوى المتعلمين.

4- أن يثير السؤال تفكير المتعلمين.

ثانياً: مهارة توجيه الأسئلة:

لا تتوقف كفاية المعلم في توجيه الأسئلة على حسن صياغتها فحسب بل تعتمد على كيفية توجيهها والطريقة التي تستخدمها بها.

إن الهدف الأساسي للسؤال هو أن يستثير تفكير المتعلمين ويوجهه ويزيده عمقاً واتساعاً. والمقياس الحقيقي لفاعلية السؤال، هو ما يثيره من استجابات ومع ذلك فقد يكون السؤال جيداً في صياغته، ويمكن أن يثير تفكيراً على

مستويات عليا ، ولكنه لا يضمن أن تكون إجابات المتعلمين على المستوى المطلوب، خاصة إذا كانوا قد تعودوا على الإجابات القصيرة المختصرة، لذلك لكي يحقق السؤال هدفه كاملاً، فلابد أن تكون لدى المعلم القدرة على استخدام استراتيجيات معينة في توجيه الأسئلة.

واشار " الخليفة" في تحديد الاستراتيجيات السابقة فقال: (الخليفة، 1996، ص 122):-

1-أسئلة قليلة وفترات انتظار أطول.

2-توزيع أفضل للأسئلة.

3-تشجيع المتعلمين على المشاركة.

4-إعادة توجيه السؤال.

وجاء محمد حسين ليزيد على ذلك مجموعة من الأساليب التي يجب على المعلم أن يقوم بها عند توجيه الأسئلة منها: (آل ياسين، 1974، ص 96):-

1- وجّه السؤال إلى جميع المتعلمين قبل أن تعين المجيب ففي ذلك فوائد تربوية ثلاث وهي:

أ- جلب انتباه المتعلمين فالكل ينتبهون خشية أن يفاجؤوا بالسؤال.

ب- إعطاء فرصة لجميع المتعلمين في التفكير في الجواب.

ج- عندما يفكر الجميع بالجواب يتصور كل منهم جواباً لنفسه، وعندما يعين المعلم المجيب يكون موقف بقية المتعلمين من جواب المتعلم المعين موقفاً انتقادياً فيرون الفرق بين جوابه وبين الجواب الذي فكر فيه كل منهم، وقد يناقشونه في ذلك.

2- وزّع الأسئلة بين المتعلمين بصورة عادلة بقدر الإمكان حيث يصيب كلٌ منهم نصيباً كافياً وإلا سئم المتعلمون غير المسؤولين. ومن الخطأ أن يسأل المعلم المتعلمين النبيهين دائماً لأنه يحصل على الجواب بسرعة منهم.

3- أمهل المتعلمين برهة من الوقت ليفكروا في الجواب.

4- لا تلق السؤال بلهجة توحي بالجواب إلى المتعلمين.

5- لا تحاول أن تعيد السؤال مرة أخرى فذلك مدعاة إلى عدم الانتباه.

6- لا تحاول أن تعيد الجواب أيضاً فإن ذلك يدعو بالمتعلمين إلى أن لا ينتبهوا إلى المتعلم المجيب، لأنهم يعتمدون على إعادة المعلم لجواب المتعلم. هذا ويجب أن نتذكر دائماً أن لهذه القاعدة شذوذاً فقد نحتاج إلى إعادة الجواب لاسيما في دروس المراجعة إذا كان الجواب مهماً.

7- وجّه السؤال إلى غير المنتبهين فذلك يجعل عندهم تعوّد الانتباه دائماً.

ثالثاً: مهارة التصرف بشأن إجابات المتعلمين

إن التصرف بشأن إجابات المتعلمين يعني: تلك السلوكيات التي يقوم بها المعلم كرد فعل على استجابات المتعلمين لسؤاله.

ولعل التحدي الحقيقي لعملية توجيه الأسئلة يكمن في التصرف بشأن استجابات المتعلمين، ولعله أيضاً أهم جانب في هذه العملية، فاستخدام المعلم لإجابة المتعلم يعادل في أهمية توجيه سؤال جيد. وتتوقف كفاءته في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتقبل بها استجابات المعلمين أو يعززها، أو يشجع المتعلم على أن يضيف إلى إجابته. فتقبل إجابات المتعلمين بصرف النظر عن جودتها يعوق تنمية مهارات التفكير المناسبة.

كذلك فإن عقاب المتعلم بسبب خطأ في إجابته أو عدم اكتمالها، لا يشجع المتعلم على المشاركة، أضف إلى هذا، أن عجز المعلم في الاحتفاظ بالسؤال مثاراً حتى يتم التفكير فيه بدرجة كافية يعد نقصاً في كفاءة المعلم في استخدام الأسئلة الصفية.

وفيما يأتي بعض المبادئ التي تساعد على تحسين نوعية إجابات المتعلمين:

1-الاستماع بعناية لما يقوله المتعلم، ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد

إجابته، وفي حالة تقديم المتعلم إجابة خاطئة أو ناقصة يصمت المعلم ليدرك المتعلم ذلك.

2-امتداح الإجابة الصحيحة، لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة، وتسهم في اشتراك المتعلم في الحوار بينه وبين المعلم في المواقف التعليمية التالية.

3-تجميع إجابات المتعلمين عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة للفصل.

4-عند إجابة المتعلم عن سؤال يطرحه المعلم، يمكن لبقية المتعلمين أن يستفسروا من المعلم أو من هذا المتعلم عما خفي عن أذهانهم، أو غير الواضح في هذه الإجابة، بشرط أن يتم ذلك بطريقة منظمة لضمان حفظ النظام.

5- من الأفضل ألا يعلن المعلم للتلميذ بأنه أخطأ في إجابة السؤال وإنما يوجهه بعبارات مثل: هذه ليست الإجابة المطلوبة، .....

6- تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة.

7- عدم مقاطعة المتعلم في أثناء الإجابة إلا للضرورة

أنواع الأسئلة

يتوقف نجاح التعليم باستخدام طرح الأسئلة على أنواع الأسئلة المستخدمة فيه، ويرجع الاهتمام بأنواع الأسئلة إلى أن السؤال من مستوى معين يتطلب الإجابة عنه من المستوى نفسه، فالسؤال المعرفي يتطلب جواباً معرفياً، والسؤال التحليلي يتطلب جواباً تحليلياً. وأن أنواع الأسئلةتحقق الأهداف التي وضعت من أجلها. وأن معرفة المعلم لأنواع الأسئلة تخلق لدى المتعلم القدرة على التمييز بين الأسئلة الجيدة والضعيفة وكذلك تزيد من كفاءته في صنع السؤال، وابتكاره

وقدرته على تعديل السؤال، لخدمة الغرض الذي يبتغيه وأين ومتى يكون كلاً منها ملائماً في إعداد درس أفضل.(روبرت، وكارين، 1985، ص 17)

ولأهمية أنواع الأسئلة ظهرت دراسات تناولت الكشف عن أنواع الأسئلة الصفية المستخدمة في التعليم كما وضع الباحثون عدة تقسيمات لها من حيث وظائف الأسئلة ومستوياتها الإدراكية، من حيث وقت توجيهها داخل الصف. وفيما يأتي ملخص لأنواع الأسئلة:

لقد قسم كل من: (Weaver & Cenci 1960) الأسئلة إلى نوعين رئيسين، لكل نوع وظيفة محددة وهما:

1- الأسئلة التذكرية:

وهي أسئلة استرجاع للمعلومات وتكون الإجابة عنها قصيرة، تحتمل التكهنات وغالباً ما تكون لها إجابة صحيحة واحدة، لا تحتاج إلى مزيد من التفكير أو التأمل معتمدة على الذاكرة أكثر من الفهم.

2- الأسئلة الفكرية:

تختلف الأسئلة الفكرية عن الأسئلة التذكريةبأنها تتطلب فهماً للموضوع وعلى المتعلم أن يقدر على شرح الموضوع والتفكير به. وأن يقدر على تقديم الجواب الصحيح والمنطقي ويكون التكهن فيه إلى الحد الأدنى. وتشكل هذه الأسئلة تحدّياً للمتعلم وتفرض عليه إنتباهاً وتفكيراً كبيرين، وتقتضي المقدرة على إصدار الحكم والتحليل والتنظيم والمقارنة.

أما كلينمان (Kleinman 1969) فقد قسم الأسئلة إلى نوعين:

1- **الأسئلة ذات المستوى العالي (Higher Type Questions)** وتشمل الأسئلة التي تتطلب توضيحاً وتفسيراً للمفاهيم المقارنة، والاستدلال والاستنتاج.

2- **الأسـئلة ذات المسـتوى الـواطئ (Lower Type Questions)** وتشـمل الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات.

أمـا (مـؤمني 1989) فقـد تطـرق إلى أنـواع الأسـئلة السـابرة والمقصـود بهـا الأسئلة التي يبنيها المعلم على إجابة المتعلم بقصد مساعدته على إعادة النظـر فيهـا لتحسينها لتكون أكثر دقة وقد قسمها إلى ثلاثة أنواع هـي:

1- **سـؤال السـبر المباشـر:** وهـو السـؤال الـذي يطرحـه المعلـم لمسـاعدة المـتعلم صـاحب الإجابة الأولى على إعادة النظـر في إجابتـه مـن أجـل تحسـينها في حـالة غموضها أو عدم دقتها.

2- **سـؤال السـبر المحوّل:** وفيه يوجِّه المعلم السـؤال السـابر إلى متعلم آخر بـدلاً مـن المـتعلم الأول والقصـد مـن هـذا هـو تصـحيح إجابـة المـتعلم أو تعزيزهـا ومن الأفضل عدم اللجـوء إليهـا إلا بعـد أن يعطـى المـتعلم صـاحب الإجابـة الأولى فرصـة كـافية للإسترشـاد بأسـئلة المعلم السـابرة ثم تحسـين إجابتـه أو تصحيحها.

3- **سـؤال السـبر الترابطي:** وفيه يقـوم المـتعلم بـربط الأفكـار الـتي يـدلي بهـا زمـلاؤه لغـرض التوصـل إلى تعميمـات مـن جزيئـات مترابطـة.(مؤمني، 1989، ص 92-93)

أما كـيري (Kerry 1987) فقـد قسـم الأسـئلة التعليميـة أو الصـفية إلى عـدة أنواع هـي:

1- **سـؤال اسـترجاع (A Data Re-Call Question)**: يهـدف المعلـم مـن مثـل هذا السؤال إلى أن يسـترجع أو يتذكـر المتعلم المعلومات دون تطبيقها.

2- **سـؤال التسـمية (A naming Question)**: يهـدف المعلـم مـن مثـل هـذا السـؤال إلى أن يسـمي المتعلم الشـيء المطلوب كـأن يذكـر اسـم لنظـرية أو قـاعـدة أو وحـدة قيـاس... الـخ دون أن يوضـح المـتعلم كـيـف يـرتبـط هـذا الاسم بالعوامل الأخر؟

3- **سـؤال الملاحظـة (An Observation Question)**: يهـدف المعلـم إلى أن يصف المتعلم مشاهداته ويبين ما يلاحظه أي يصف ماذا يرى دون شرح.

4- **سـؤال السيطرة (A control Question)**: ويهدف المعلم من هذا السـؤال إلى توجيه سلوك التلامذة أكثر من توجيه تعلمهم أي أنها أسئلة لضبط الصف. (أي للسيطرة على الصف).

5- **سـؤال شـبه السـؤال أو السـؤال الزائـف (A pseude Question)**: يُبنـى هذا السؤال وكأن المعلم يريد أن يقبل أكثر من إجابة واحدة ولكنه في الحقيقة يريد إجابة محددة.

6- **السـؤال التكهني (A speculative or Hypothesis Generating Question)**: يطلب من المتعلم أن يتكهن حول نتيجة حالة إفتراضية وقد ضرب كيري مثالاً على ذلك هو: تخيل أن العالم دون أشجار كيف سيؤثر ذلك على حياتنا؟.

7- **السـؤال التحليلي أو التفكيري (A resoning Analysis Question)**: يطلب من المتعلم أن يقدم أسباباً لحدوث أو عدم حدوث أحداث أو أشياء معينة.

8- **السـؤال التقـويمي (An Evaluation Question)**: وهـذا السـؤال يـدعو المتعلم إلى موازنة نتائج وأسباب حالة أو قضية معينة.

9- **سـؤال حـل المشـكلات (A problem Solving Question)**: في هـذا السؤال يوجه المتعلم إلى كيفية ترتيب إيجاد الإجابة.

يتضح لنا أن الأسئلة التي بينها كيري من النوع الأول إلى الخامس هي أكثر أنغلاقاً (مغلقة) من الأنواع المبتدئة من النوع السادس إلى التاسع. إذ تتطلب الأسئلة من الأول إلى الخامس إجابات قصيرة وتفكيراً أقل.

ثالثاً : صعوبات التعلم وطرائق معالجتها

صعوبات التعلم

تم تلخيص هذه الجلسة من مصادر عدة منها.(زايد ، 2013 ، ص179-196).

ما صعوبات التعلم:

الواقع أن هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب الاتية:

القدرة على استخدام اللغة أو فهمها ، أو القدرة على الإصغاء والتفكير،والكلام أو القراءة أو الكتابة ، أو العمليات الحسابية البسيطة ، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة.

أو قد يكون لدى الطفل (او المتعلم) مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية.

مؤشرات صعوبات التعلم:

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف في أثناء الكلام.
- ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.
- صعوبة الحفظ.
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
- صعوبة في مهارات الرواية.

- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.
- وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم.

وغالبًا تكون القدرات العقلية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم طبيعيةأو أقرب للطبيعية وقد يكونون من الموهوبين.

ما أسباب صعوبات التعلم ؟:

واحد من أهم الأسئلة التي يوجهها الآباء عندما يعلمون بأن أبناءهم يعانون من واحد من صعوبات التعلم هو:

ما السبب في حدوث هذا المرض ؟

وماذا حدث حتى يحدث لابننا هذا الاضطراب؟

ويؤكد أخصائيو الصحة النفسيةبأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسلصعوبات التعلم، فان محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملةيكون شيء غير مجدي لهم ... ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب ...ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول إلى أفضل الطرائق في العلاج.

وقد بحث العلماء عوامل عدة تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم منها:

عيوب في نمو مخ الجنين:

طوال فترة الحمل يتطور مخ الجنين من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية، وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها

اختلف العلماء في تحديد تعريف لصعوبات التعلم وذلك لصعوبة تحديد هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم وكذلك صعوبة اكتشاف هؤلاء التلاميذ على الرغم من وجودهم بكثرة في كثير من المدارس فهم حقا فئة محيرة من التلاميذ لأنها تعاني تباينا شديدا بين المستوى الفعلي (التعليمي) والمستوى المتوقع المأمول الوصول اليه، فنجد ان هذا التلميذ من المفترض حسب قدراته ونسبة ذكائه التي قد تكون متوسطة أن فوق المتوسطة او يصل الى الصف الرابع او الخامس الابتدائي في حين انه لم يصل الى هذا المستوى.

فمن هو الطفل الذي يعاني صعوبات التعلم؟

هو طفل لا يعاني اعاقة عقلية او حسية (سمعية او بصرية) او حرمانا ثقافيا او بيئيا او اضطرابا انفعاليا بل هو طفل يعاني اضطرابا في العمليات العقلية او النفسية الاساسية التي تشمل الانتباه والادراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية او فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون ان هذا الطفل لا يصل الى المستوى التعليمي نفسه الذي يصل له زملاؤه من السن نفسه على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة او فوق المتوسطة.

انواع صعوبات التعلم

1. **صعوبات تعلم نمائية**: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للمتعلم وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه - الادراك - التفكير - التذكر - حل المشكلة).

ومن الملاحظ ان الانتباه هو اولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الادراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في احدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

2ـ **صعوبات تعلم أكاديمية**: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية او عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل الاتية:

ما الفرق بين صعوبات التعلم، بطيئو التعلم، المتأخرون دراسياً ؟

1- **جانب التحصيل الدراسي:** طلاب صعوبات التعلم / منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات _ القراءة _ الإملاء).

المتعلمين بطيئو التعلم / منخفض في المواد جميعا بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.

المتعلمين المتأخرون دراسياً / منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.

2- **جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي**: صعوبات التعلم / اضطراب في العمليات الذهنية [الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك] بطيئو التعلم / انخفاض معامل الذكاء.

المتأخرون دراسياً / عدم وجود دافعيه للتعلم.

3- **جانب المظاهر السلوكية:** صعوبات التعلم / عادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد.

بطيئو التعلم / يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي[مهارات الحياة اليومية __ التعامل مع الأقران __ التعامل مع مواقف الحياة اليومية]. المتأخرون دراسياً / مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة

4- **جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة**: صعوبات التعلم / برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التعليم الفردي ٠

بطيئو التعلم / الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.
المتأخرون دراسياً / دراسة حالته من المرشد المتعين في المدرسة.

تعليم اللغة العربية لفئة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة:

((الصف السادس الابتدائي))

يتم تعليم اللغة العربية لهم بالتدريج ونخص بالذكر هنا

الجملة الفعلية

سوف نعرض في الشرائح الاتية نماذج لطريقة تعليم الفعل بدون أنواعه الماضي والمضارع والأمر فقط نكتفي بالفعل والفاعل والمفعول به وسنحاول تبسيطها لهم قدر المستطاع حتى يدركونها وحتى نرتقي بهم ونستفيد من الطاقات التي يمتلكونها ، والوصول بهم إلى أعلى درجات العلم والمعرفة خاصة فيما يخص لغتنا التي معرفتها جزء من ديننا الحنيف ، والله ولي التوفيق.

هذي أبيات على لسان معاق تجسد في مضمونها أن الإعاقة الحقيقية هي الإعاقة الإنتاجية وليست الإعاقة الجسدية:

تبعثرت كلماتي — لمن سأفضي شكاتي
يسير بالحب قلبي — ولم تسر خطواتي
يقال عني معاق — ولم تعق عزماتي
أرى الحياة أمامي — غريبة عن حياتي
خرجت للكون مالي — حول سوى نظراتي
طفولتي في سريري — ولعبتي عرباتي
في الليل أبكي ، وأخفي — عند الضحى عبراتي
الناس تحقر حزني — لما رأوه من ثباتي
وما دروا أن قلبي — تلوكه حسراتي
إذا رأيت المصلي — يقوم في الظلمات

وذاك في البيـــت يســـعى　　مـــع الســـعاة الحفـــاة
فاضـــــت دمـــــوعي　　لتبـــدي الســـمو في أمنيـــاتي
أرى الحيـــــاة أمـــــامي　　مليئـــــة بالعظـــــات
ومـــا أنـــا غـــير ذكـــرى　　تهـــــز رأس الغفلــــة
ويـــــلاه نعمـــــة ربـــــي　　مطيـــــة الشـــــهوات
هـــــذا تســـير خطـــاه　　لتهتـــــك الحرمـــــات
وآخـــــر لا يصـــــلي　　بوقتهـــــا الصـــــلوات
وذاك في الســـوق دومـــا　　يلاحـــــق الفاتنـــــات
إن المعـــاقين خـــير مـــن　　هـــــؤلاء الغفـــــاة
يـــا قـــوم لســـت معاقـــا　　مـــا دمـــت أسمـــو بـــذاتي
علـــى الســـرير ودربـــي　　دومـــا بـــدرب الهـــداة
علـــى الســـرير وعزمـــي　　علـــى جبـــال الســـراة
علـــى الســـرير وروحـــي　　تطـــير كالنســـمات
كـــلا ، أنـــا لســـت كـــلا　　كـــل أنـــا في صـــفاتي
بالـــذكر يحيـــا فـــؤادي　　وفـــرحتي في صـــلاتي
لجنـــة الخلـــد أهفـــو　　بالصـــبر والـــدعوات
الحمـــد لله قلـــبي مـــا　　مـــات قبـــل ممـــاتي

صعوبات القراءة والكتابة

هي ضعف في قدرة الفرد على التعامل مع النص القرائي والأحرف والأرقام نتيجة خلل في نظام معالجة المعلومات في الدماغ ولها عدة مسببات موروثة ومكتسبة.

أنواع الصعوبات:

1- قراءة غير دقيقة للحروف والكلمات.

2- قراءة بطيئة بدون علامات الترقيم.

3- التعب بعد قراءة جملة من كلمتين أو ثلاث.

4- استبدال حرف باخر غير موجود في الكلمة المقروءة.

5- تغيير مواقع الحروف في أثناء القراءة.

ديسلكسيا Dyslexia [1]

واحدة من الحالات الخاصة في صعوبة التعلم، ويقدر عدد الذين يعانون من الديسلكسيا بدرجة كبيرة حوالي 10٪ في العالم. ولا يعد الشخص الديسلكسي (القاصر قرائياً)، متخلفاً عقلياً ولا غبياً كما يظن البعض، بل إن بعض المصابين بهذا المرض قد تتعدى نسبة ذكائهم المعدل الطبيعي، وعادة ما يكون لديهم أسلوب مختلف وخاص في مواجهة المشاكل وحلها، وغالباً ما يتمتعون بقدرة خيالية كبيرة قد جعلت من بعضهم علماء ومشاهير أمثال ليوناردو دا فينشي، ألبرت أينشتاين، الكسندر، غراهام بل، والت ديزني، وغيرهم.

---

(1) **عُسر القراءة** (الدسلكسيا): هو اضطراب تعلمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء وهو منفصل ويختلف عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى، مثل مشاكل في الرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف مستوى وعدم ملاءمة.

و"عُسر القراءة التنموي المحدد هو اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توافر التعليمات التقليدية، والذكاء الكافي، والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة حيث يتبع إعاقة إدراكية جوهرية، كثيراً ما تكون من أصل صحي".

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D8%B3%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9 تاريخ الدخول 7 -8 -2013)

أولا : درس الفعل

قبل توضيح مفهوم الفعل انه النشاط الذي يؤديه المتعلم نقوم بإحضار صور فيها أفعال مثال:

قرأ ونقوم بتجزئتها له لأن لديه صعوبة في القراءة ((ق _ ر _أ)) ونوضح له أنه عمل أو أداء ونبدأ له بالشيء الذي يعاني من صعوبة فيه حتى يحبه ويستسهله ثم نعرض له اللعب الذي يحبه.

لعب ((ل_ع _ب))

ثم نجعل الأطفال يمثلون حركات مثل المشي والكتابة والأكل والشرب ونحاول مساعدتهم ونقوم بتعزيزهم عند عملية الكتابة والقراءة ثم نوضح لهم أن جميع ما قاموا به هو ما يسمى بالفعل...

ثانياً: درس الفاعل

بعد أن يتمكن الأطفال من معرفة الفعل ومراجعته لديهم جيدا نقوم بعرض الفاعل عليهم وذلك بأن نأتي له بصور تدل على من قام بعمل الفعل ونوضح لهم أنهم هم الذين شربوا أو أكلوا هم الذين يطلق عليهم الفاعل ونعرفه لهم.

ثم نأتي لهم بأنشطة وأوراق عمل تدل على الفعل والفاعل:

فمثلا صورة طفل يأكل التفاحة ونشير له بسهم على عملية الأكل وسهم على الطفل ليوضح من هم الفعل من الفاعل ومن خلال الممارسة المستمرة والأنشطة المتكررة يستوعب الطفل الفعل من الفاعل ولأن درجة إدراكهم سليمة وقدراتهم عادية سنهم كبير قد يسألون عن التفاحة ماذا نسميها فتوضح لهم أن التفاحة والكرة والكتاب هي التي عمل فيها الفعل وتسمى المفعول به ثم نقوم بعمل أوراق نشاط نوضح لهم المفعول به ،وقد لا نركز عليه كالفعل والفاعل لأنه ركن غير أساسي في الجملة.

وأوراق العمل التي نقدمها لهم تفيدهم في التغلب على صعوبتهم في القراءة والكتابة ونراعي فيها أن تكون ملونة ومزودة بالصور.

رابعاً: تقنيات التعليم

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة (الخزاعلة، وتحسين، 2013، ص 185-193)، (السكارنة (ب)، 2011، ص 193-220)

تعريف كلمة تقنيات:

هي تعريف للفظة تكنولوجيا technology وهي ذات أصل يوناني ومعناها علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة وهي تعني المهارات في فن التعليم.

تعريف كلمة تقنيات التعليم:

يعرف المركز الوطني للتعليم المبرمج في بريطانيا تقنيات التعليم بتطبيق المعلومات أو المعارف العلمية وتحسين ظروف التعليم بما يزيد من فاعلية عملية التعليم والتدريب وأدائها وفي حالة غياب الطرائق العلمية نجد تقنيات التعليم توظف طرائق الاختيار وفنونه مما يحسن ظروف التعليم ومجالاته.

أما من وجهة النظر الأمريكية لتعريف تقنيات التعليم فقد جاءت على لسان جمعية تقنيات التعليم في الولايات المتحدة أن تقنيات التعليم هي طريقة منظمة للتصميم والتطبيق والتقويم للعملية التعليمية وعمليات التعليم فيما يتصل بالأهداف في البحث والتعليم والاتصال الإنساني وتوظيف المصادر الإنسانية وغير الإنسانية مما يجعل عملية التعليم أكثر تأثيراً ونجاحاً.

وفي النظر إلى التعاريف نجد أن هناك اتفاق بينها وكلها تؤكد على الوظيفة الأساسية لتقنيات التعليم وهي تحسين الأداء في العملية التعليمية وتؤكد جميعها على التصميم والتطبيق والتقويم وأتباع الأسلوب المنظم في تصميم حالات

التعليم والتعلم واستعمال الطرائق والأساليب المناسبة حتى يستطيع المرء تحقيق أهدافه المرسومة في العملية التعليمية.

أسباب وقواعد اختيار واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم /

اختيار الوسائل والأساليب التعليمية:

هناك اعتبارات عديدة ترتبط باختيار الوسائل أو الأساليب التعليمية الجيدة، بعض هذه الاعتبارات مرتبطة بالمعلم وبعضها مرتبطة بالمتعلم وبعضها مرتبط بالمادة التعليمية.

(أ) المعلم وعلاقته باختيار الوسيلة أو أسلوب التعليم: هناك حقائق لابد من الإشارة اليها فيما يتعلق بالمعلم ونشاطه المدرسي ومن ثم قدرته على اختيار الوسيلة أو الأسلوب التعليمي، ذلك أن نشاطه ينقسم إلى قسمين هما (تربوي – تعليمي) ومن أمثلة ذلك:

1. المعلم الذي نال حظا من التعليم وحظا من الرعاية البيئية وحظا من التدريب يختلف في سلوكه عن زميلة الذي لم ينل ذلك الحظ لذلك نتوقع أداء مختلف بين الاثنين.
2. المعلم الذي نال تعلمه في بيئة مثل بريطانيا أو فرنسا يختلف عن زميلة الذي نال تعلمه في بيئة أخرى مثل أمريكا أو البرازيل بسبب اختلاف الأهداف والفلسفات التعليمية وبسبب اختلاف الإمكانات العلمية لتلك البيئات.
3. المعلم لا يمكن أجبارة على أن يحب مهنة التعليم لذا فقد يفتقر إلى المواهب الشخصية للقيام بهذه المسؤولية لذلك لا نستطيع الحكم على كفاءته على ضوء مؤهلة.

(ب) المتعلم وعلاقته باختيار الوسيلة أو أسلوب التعليم: يجب أولا مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في اختيار الوسيلة التعليمية فهناك تلامذة:

1. يستطيعون استيعاب المعلومات المنقولة إليهم عن طريق الوسائل البصرية مثل الصور... في وقت اقصر وبجهد اقل.
2. يستطيعون استيعاب المعلومات المنقولة إليهم عن طريق الوسائل السمعية مثل الأشرطة...
3. يستطيعون استيعاب المعلومات المنقولة إليهم عن طريق الأداء و الحركة.

لذا يجب أن نأخذ هذه الحقائق بعين الاعتبار عند اختيار الوسيلة أو الأسلوب التعليمي المناسب.

(ج) المراحل الدراسية وعلاقتها باختيار الوسيلة أو أسلوب التعليم: هناك مراحل دراسية مختلفة أهمها - التعليم العام — التي تضم التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، تعتبر معرفتنا بالمرحة التعليمية قاعدة مهمة تساعدنا على تحديد الوسائل التعليمية التي نختارها لتلك المرحلة.

(د) المادة التعليمية أو موضوع الدرس وعلاقة ذلك باختيار الوسيلة أو أسلوب التعليم: تنقسم المواد التعليمية إلى قسمين (مواد عملية — مواد نظرية)، وفي الحقيقة انه ليس هناك فارق بين المواد النظرية والعملية التطبيقية من حيث الأهمية ومن حيث ضرورة تبني واعتماد طرائق وأساليب تعليمية أثبتت التجارب والدراسات نجاحها فمادة الجغرافيا مثلاً تعتبر نظرية لكن أمام المعلم العديد من الخرائط والمجسمات التي يستطيع استخدامها أما مادة التاريخ أو القرآن تعد مواد نظرية ومع ذلك بوسع المعلم استخدام أساليب مختلفة من التسجيلات السمعية أو التمثيلية.

مراحل اختيار الوسيلة أو الأسلوب التعليمي:

(أ) تحديد الاحتياج:

يجب التأكد أن هناك حاجة حقيقية لاستخدام وسيلة تعليمية معينةوكما أن للمعلم حاجة فلطالب حاجة أيضا فالحاجة من وجهة نظر المعلم هي:

1. رغبته في إكمال المقرر.
2. تعليم التلامذة المادة المقرر ثم التأكد من استيعابها.
3. نجاح التلامذة في الامتحان بمثابة مكافأة على جهده.
4. شعوره بالرضا.

فأما من وجهة نظر المتعلم فهي:

1. رغبته في النجاح.
2. رغبته في التعلم.

(ب) تحديد الأهداف من اختيار الوسيلة أو الأسلوب التعليمي الذي يريد استخدامه.

(ج) وجود الوسيلة وإمكانية الحصول عليها.

(د) التأكد من صلاحية الوسيلة وكفاءتها.

استخدام الوسيلة التعليمية:

استخدام الوسيلة التعليمية على نحو جيد لابد من اتباع الخطوات الاتية:

1. أن يكون المعلم على معرفة تامة بمحتويات الوسيلة.
2. أن يقرر مقدار الجزء الذي يحتاجه من تلك الوسيلة ومتى يستخدمها في أثناء الدرس.
3. أن يهيئ التلامذة وان يوجههم نحو المعلومات التي تشتمل عليها الوسيلة.

4. أن يعد ما يحتاجه من أدوات مساعدة.

5. أن يضع في اعتباره أشراك التلامذة في استخدام الوسيلة.

وقد كان لاستخدام الوسائل التعليمية دورا كبيرا في تحقيق أهداف العملية التعليمية وبالذات عند تقديمها بأسلوب منهجي منظم.

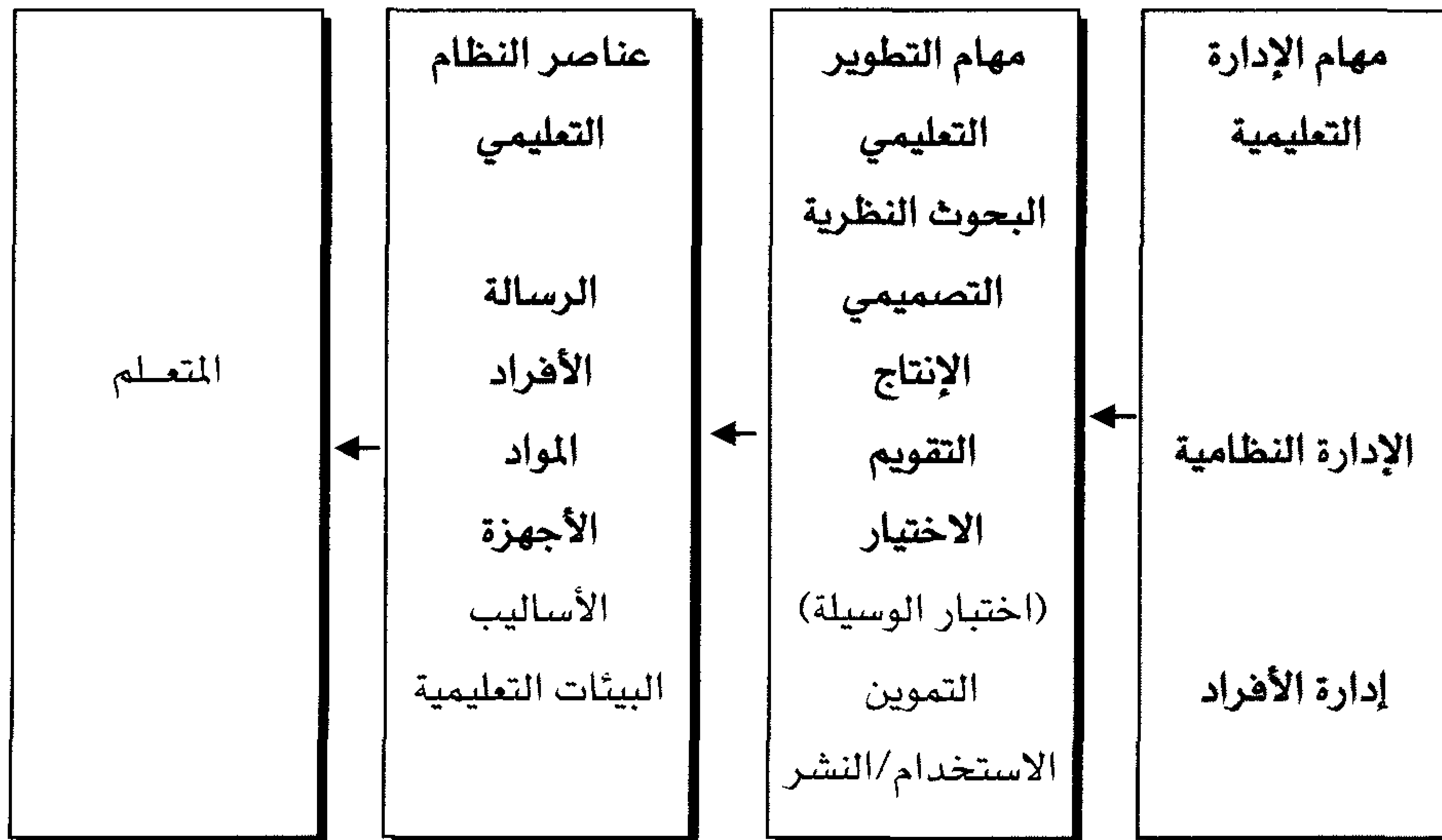
ويرى (كمب) 1977 أنه للحصول على تعليم ناجح فلابد من توافق الأنشطة التعليمية وتسلسلها حسب الأهداف السلوكية المحددة والمصاغة بعناية تامة.

إن الدور المهم والفعال الذي تقوم به تقنيات التعليم يجعلنا أكثر ثقة في استخدامها ضمن الإطار المنهجي الشامل للعملية التعليمية.

يقول كل من جابر وعبد الرزاق في تقديم كتابهما أسلوب النظم بين التعليم والتعلم: لقد حقق العلم التربوي والتكنولوجيا التعليمية في العقدين الأخيرين تقدما هائلا.. إن التعليم يمكن تخطيطه وتنفيذه وتقويمه وفقا للمنهج التجريبي في إطار أسلوب النظم وبعيدا عن التخمينات والأفكار الفجة والتحيزات الذاتية.

إن إلقاء نظرة فاحصة على التعريف الشامل لتقنيات التعليم والذي وضعته لجنة تعريف المصطلحات في جمعية تقنيات الاتصال التربوي التكنولوجي (AECT) والممثل في النموذج التالي والذي يبين العلاقة بين مكوناته، يجعلنا أكثر فهما للدور الذي يمكن أن تؤديه تلك التقنيات في تطوير التعليم.

شكل "1"



مجال تقنيات التعليم Domain of Instructional Technology (AECT.1979)

ولاقتناعنا بدور تقنيات التعليم ضمن الإطار الشامل لأسلوب النظم، قمنا بتصميم هذا الأسلوب المنهجي المبسط الذي تعمل فيه وسائل التعليم ضمن إستراتيجية التعليم جنبا إلى جنب مع الأهداف التعليمية ضمن إطار تقنيات التعليم وتصميم التعلم المقترح والمكون من خمس مراحل هي:

التحليل، الإعداد، التجريب والتنقيح، الاستخدام، التقويم، وهذا الأسلوب المبسط قصد منه تقديم خدمة للمعلم والمصمم التعليمي الذي قد يستفيد منه أو يستخدمه كمثال لتصميم التعليم لمقرر دراسي أو وحدة من مقرر دراسي في برامج التعليم والتدريب.

نموذج جيرلاك وايلي - 1980:

الخطوة الأولى: عبارة عن خطوتين متداخلتين قد تسبق احدهما الأخرى وهما: تحديد المادة العلمية ووصف الأهداف.

الخطوة الثانية: التقدير المبدئي لسلوك المتعلم، وهي خطوة تقليدية لها دور كبير في تحديد الخطوات القادمة.

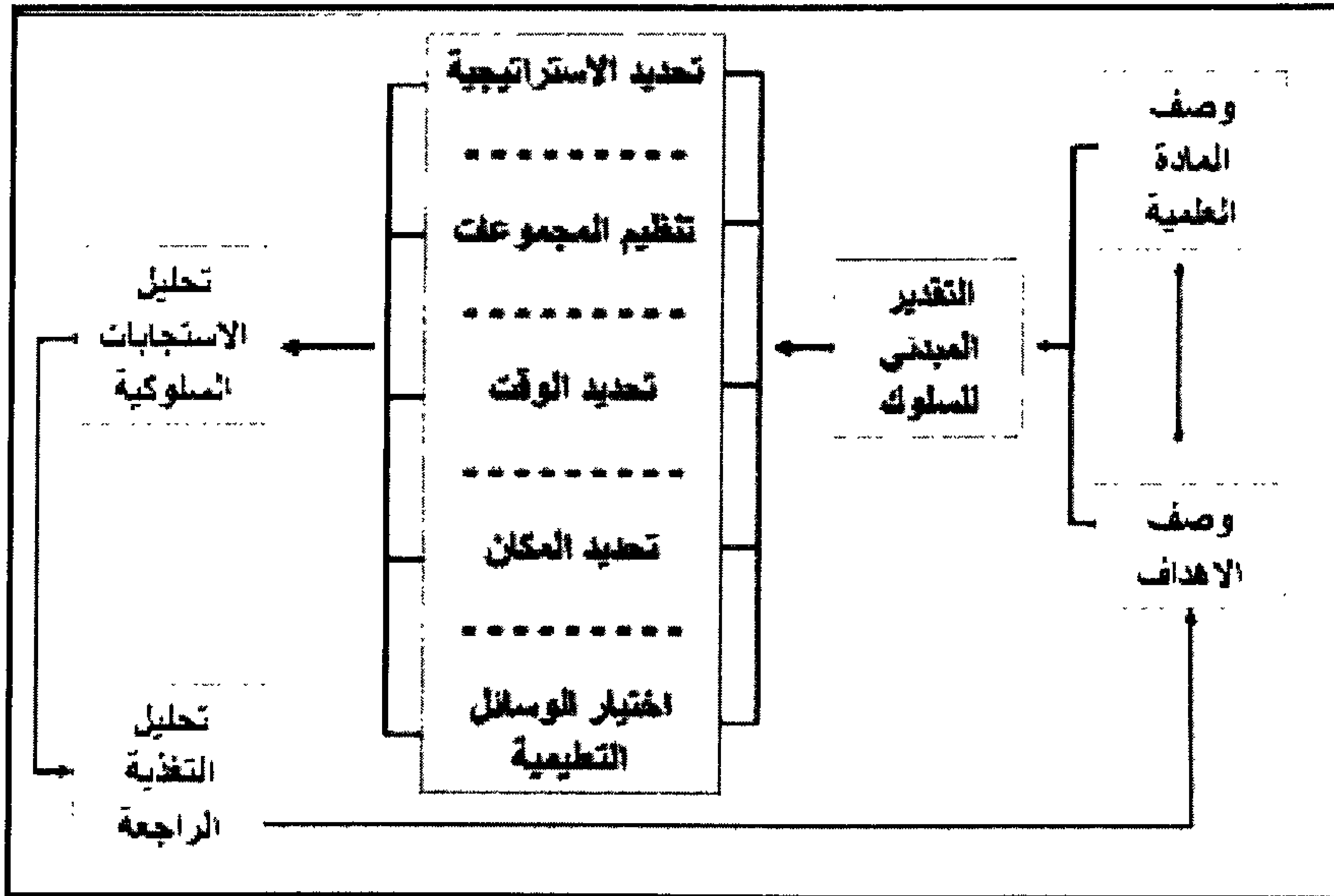
الخطوة الثالثة: عبارة عن خمس خطوات متداخلة مكملة لبعضها وهي: وضع الإستراتيجية - تنظيم المجموعات - تحديد الزمان - تحديد المكان - اختيار مصادر التعلم.

الخطوة الرابعة: تقويم الاستجابات السلوكية، وتشمل قياس تحصيل المتعلمين واتجاهاتهم نحو المادة العلمية والتعليم ككل.

الخطوة الخامسة: التغذية الراجعة، وتهتم بجميع الخطوات السابقة مع اهتمام خاص بالأهداف و الاستراتيجيات المختارة.

- <u>مواطن القوة في النموذج:</u> سهولة التعرف على عملياته والبساطة في تصنيف الأهداف.

- <u>مواطن الضعف في النموذج:</u> تأكيده بدون قصد على الوضع القائم للنظام بدلاً من فحص وتقصي كيفية سير هذا النظام.



نموذج جيرلاك وايلي - 1980

نموذج كمب - 1977:

بين كمب وجود ثلاثة عناصر هامة لتقنيات التعليم هي: الأهداف - الأنشطة والإمكانات - التقويم.

ويقترح النموذج أن يكون تطوير التعليم دائري متواصل مع التنقيح المستمر ويمكن للمتعلم أن يبدأ من أي مكان يريده ثم يستمر إلى الخطوات الأخرى.

الخطوة الأولى: تحديد الأهداف والغايات..

الخطوة الثانية: تحديد صفات المتعلمين العلمية والاجتماعية والجسمية.....الخ.

الخطوة الثالثة: الأهداف السلوكية ، حيث اقترح تصنيف بلوم عند تحليل الأهداف السلوكية.

الخطوة الرابعة: المادة العلمية ،يجب تنظيم المادة العلمية لكن كمب لم يوضح كيف.

الخطوة الخامسة: التقدير المبدئي، وتعني فحص المهارات السابقة للمتعلمين وتحصيلهم.

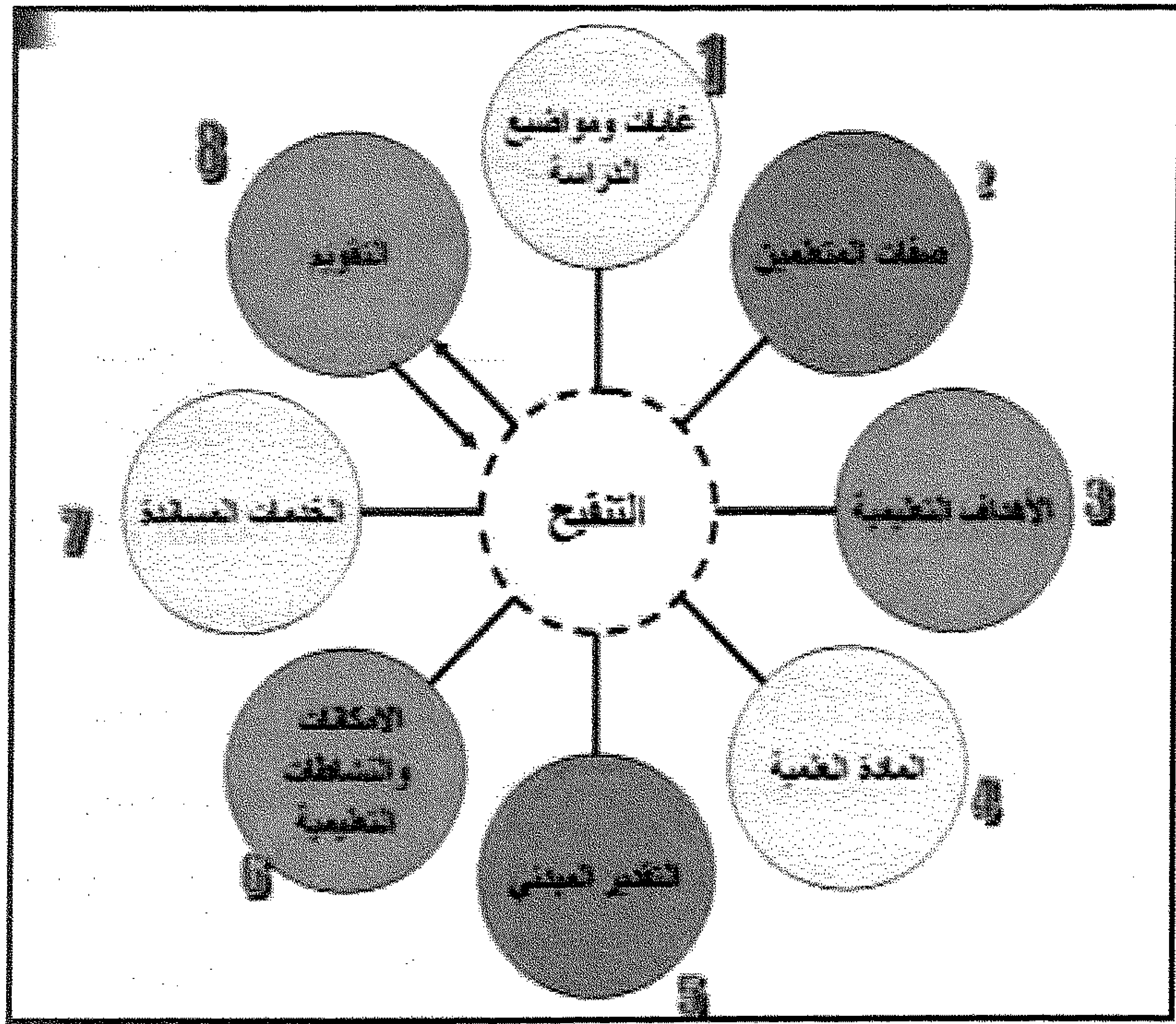
الخطوة السادسة: المصادر والأنشطة التعليمية.

الخطوة السابعة: تهتم بالخدمات المساندة، ويعني تحديد المصادر والإمكانات الإضافية لدعم التعليم كالدعم المالي والأجهزة والمعامل وغيرها.

الخطوة الثامنة: التقويم، ويكون قبل التطبيق وبعده واهتم بتقويم كلا من المتعلم والنظام.

- <u>مواطن القوة في النموذج:</u> يمكن أن تبدأ أينما تريد وتستمر - التأكيد على المادة العلمية والأهداف والأغراض واختيار الإمكانات مما جعله مرغوب لدى المعلمين.

- **<u>مواطن الضعف في النموذج:</u>** عدم التحديد الواضح في المرحلة التي تتعامل مع الأنشطة التعليمية واختيار واستخدام المصادر والإمكانات.



نموذج كمب - 1977

خامساً: استخدام الحاسوب الآلي في التعليم

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة (حرب، واخرون، 2010، ص151-189)، (الزنبقي، 2011، ص41-91)، (السكارنة (ب)، 2011، ص 200-220)

إتقان استخدام التكنولوجيا المعاصرة (الحاسوب الآلي والانترنت)

يعرف عصرنا الحالي بعصر التكنولوجيا والانفجار التقني والمعرفي، ويعرف أيضا بعصر المعلومات. فالتكنولوجيا عموما والحاسوب الآلي خصوصا غزت كل مجالات الحياة المعاصرة، في الاقتصاد والإعلام والسياسة

والاتصالات، حيث إن الحاسوب اليوم أصبح الوسيلة الأولى في الاتصالات. ولأن الهدف الأساسي للتعليم هو التحسين المستمر للوصول إلى إتقان المتعلمين لمعظم المهارات وتحقيق الأهداف التربوية؛ لذا فإنه من الضروري جدا أن نواكب هذا التطور التكنولوجي ونسايره، ونتعايش معه ونستخدمه في عمليتي التعليم والتعلُّم؛ للوصول إلى الهدف المنشود. ولعل من أهم المهارات التعليمية المعاصرة مهارة استخدام وتوظيف الحاسوب لمصلحة المواد الدراسية والتعليم، حيث التجديد والتغيير والخروج من الروتين المتكرر الرتيب الذي يطغى غالبا على أدائنا التعليمي، فالميزات التي يتمتع بها الحاسوب من سرعة ودقة وتنويع للمعلومات المعروضة ومرونة في الاستخدام والتحكم في طرائق العرض تجعله أفضل بكثير من أجهزة عرض المعلومات المختلفة من كتب ووسائل سمعية وبصرية يعترف بأثرها الحضاري والمعرفي.

تعريف الحاسوب الآلي:

هو جهاز إلكتروني يمكن برمجته لكي يقوم بمعالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات الحسابية والمنطقية عليها بدقة وسرعة فائقة.

مكونات الحاسوب الآلي:

يتكون جهاز الحاسوب الآلي من المكونات الرئيسة الأتية:

أ - المكونات المادية Hardware: (وحدة المعالجة المركزية – وحدات الإدخال والإخراج – وحدات التخزين).

ب -البرمجيات Software: (نظم التشغيل – البرامج المساعدة – البرامج التطبيقية).

البرامج التطبيقية Application Programs:

- تخدم هذه البرامج هدفا معينا أُنشِئت من أجله، فهناك برامج متخصصة في المحاسبة، وأخرى في تنسيق النصوص والجداول، وثالثة متخصصة

في إنشاء العروض، ورابعة متخصصة في قواعد البيانات. ومن أشهر هذه البرامج:

- برامج معالجة النصوص.
- برامج الجداول الحسابية.
- برامج العروض التقديمية.

وهي برامج تقوم بإنشاء العروض التقديمية، سواء التجارية أو العلمية، مع إمكانية استخدام النصوص والصور والتصاميم الجذابة وإمكانية اختيار التنسيق المناسب لطبيعة العرض ومن أشهر هذه البرامج برنامج Microsoft Power Point.

1. برامج قواعد البيانات.
2. برامج الرسوم.
3. الوسائط المتعددة.

وهي عبارة عن مجموعة من البرامج تجمع بين مجموعة من الوسائط، مثل الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص بجودة عالية، وتعد من أقوى الوسائل لكتابة البرامج التعليمية.

أنواع الحاسبات الآلية:

أ- حسب الغرض من استخدامها:

1. حاسبات آلية عامة الغرض.
2. حاسبات آلية محدودة الغرض.

ب- حسب الحجم:

1. الحاسبات الكبيرة Mainframe Computers.
2. الحاسبات المتوسطة Minicomputers.

3. الحاسبات الصغيرة Microcomputers.

ومن أنواع الحاسبات الآلية الصغيرة:

1. الحاسوب الشخصي Personal Computer
2. الحاسوب المحمول Laptop.
3. الحاسوب المفكرة Palm.

مزايا استخدام الحاسوب الآلي في التعليم:

1- إن استخدام الحاسوب كأحد أساليب تكنولوجيا التعليم يخدم أهدافَ تعزيز التعليم الذاتي؛ وهذا مما يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم.

2- يقوم الحاسوب بدور الوسائل التعليمية في تقديم الصور الشفافة، والأفلام والتسجيلات الصوتية.

3- المقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالمهارات، كمهارات التعلم ومهارات استخدام الحاسوب الآلي، وحل المشكلات.

4- يقوم بجذب انتباه التلامذة؛ فهو وسيلة مشوقة تُخرِج المتعلم من روتين الحفظ والتلقين إلى العمل، انطلاقا من المثل الصيني القائل: ما أسمعه أنساه، وما أراه أتذكره، وما أعمله بيدي أتعلمه.

5- يخفف على المعلم ما يبذله من جهد ووقت في الأعمال التعليمية الروتينية، وهذا مما يساعد المعلم في استثمار وقته وجهده في تخطيط مواقف وخبرات للتعلم تساهم في تنمية شخصيات التلاميذ في الجوانب الفكرية والاجتماعية.

6- إعداد البرامج التي تتفق وحاجة المتعلمين بسهولة ويسر.

7- عرض المادة العلمية، وتحديد نقاط ضعف المتعلمين، وإمكانية طرح الأنشطة العلاجية التي تتفق وحاجة التلامذة.

8- تقليل زمن التعلم وزيادة التحصيل.

9- تثبيت وتقريب المفاهيم العلمية للمتعلم.

10- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو بعض المواد المعقدة.

11- توفير بيئة تعليمية تفاعلية؛ بالتحكم والتعرف على نتائج المدخلات في الحال.

مبررات استخدام الحاسوب في المجالات التعليمية:

1- أداة مناسبة لجميع فئات المتعلمين.

2- تهيئة مناخ البحث والاستكشاف.

3- تحسين وتنمية التفكير المنطقي.

4- السماح بالإفادة من الوسائل التعليمية.

5- القدرة على المحاكاة.

6- القدرة على التفاعل المباشر.

7- توفير الوقت والجهد في أداء العمليات المعقدة.

8- ربط المهارات.

9- مساعدة المعلم.

10- تحسين نتائج وفعالية عملية التعلم للمتعلمين.

11- تفريد التعليم.

12- تقديم التغذية الراجعة.

13- تقسيم المادة المدروسة إلى سلسلة من التتابعات.

14- القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات.

15- القدرة على العرض المرئي للمعلومات.

16- القدرة على التحكم وإدارة العديد من الملحقات.

العوامل المؤثرة في استخدام الحاسوب في التعليم:

1- المستوى التعليمي للمتعلمين.

2- الاستقرار الأكاديمي لدى المتعلمين وتحديد قدراتهم.

3- نمط التعلم بمساعدة الحاسوب المستخدم.

4- محتوى المقرر لمواد التعليم بمساعدة الحاسوب.

5- نوع التكنولوجيا المستخدمة.

إعداد العروض التعليمية باستخدام الحاسوب

تكنولوجيا الوسائط المتعددة Multimedia Technology:

هي أدوات ترميز الرسالة التعليمية، من لغة لفظية مكتوبة على هيئة نصوص، أو مسموعة منطوقة، وكذا الرسوم الخطية بكافة أنماطها (رسوم بيانية ولوحات تخطيطية، ورسوم توضيحية) إلى الرسوم المتحركة والصور المتحركة ولقطات الفيديو، كما يمكن استخدام خليط أو مزيج من هذه الأدوات.

خصائص تكنولوجيا الوسائط المتعددة:

يرتبط مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة بمبدأين، هما التكامل Integration والتفاعل Interactionويشير التكامل إلى مزج بين عدة وسائل لخدمة فكرة أو مبدأ عند العرض، بينما يشير التفاعل إلى الفعل ورد الفعل بين المتعلم وبين ما يعرضه عليه الحاسوب، ويتضمن ذلك قدرة المتعلم على التحكم فيما يعرض عليه وضبطه عند اعتبار زمن العرض وتسلسله وتتابعه والخيارات المتاحة من حيث القدرةُ على اختيارها والتجول فيما بينها.

عناصر الوسائط المتعددة:

1- النصوص المكتوبة Texts.

2- اللغة المنطوقة Spoken words.

3- الرسومات الخطية Graphics.

4- الصور الثابتة Still Pictures.

5- الرسوم المتحركة Animations.

6- الصور المتحركة Motion Pictures.

7- الواقع الوهمي Virtual Reality.

أنماط استخدام الحاسوب في التعليم

أولاً: نمط التعلم الخصوصي الفردي.

يقوم المتعلم في الوقت المناسب له والمكان المناسب له بعرض برمجية تعليمية على شاشة الحاسوب فتقدم له شرحاً وافياً ومتدرجاً للموضوعات والمهارات التي تشملها والمرتبطة بالأهداف التعليمية التي تعمل البرمجية على تحقيقها.

مميزات نمط التعلم الخصوصي الفردي:

1- يفيدنا هذا النمط عندما تكون بصدد تعليم الحقائق والقوانين والنظريات وتطبيقها.

2- في هذا النمط الاستغلال الأمثل لإمكانيات وقدرات الحاسوب مثل التفرع والتشعب.

عيوب طريقة التعلم الخصوصي الفردي:

1- إعدادها وتصميمها ليس بالأمر اليسير.

2- يجب عرضها بأسلوب يمكن المتعلم أن يتعلم منها بنفسه.

3- تحتاج في إعدادها إلى أسلوب يجعل المتعلم يعتمد على نفسه.

ثانياً: نمط التدريب والممارسة

يطلق عليه نمط التمرين والممارسة أو نمط صقل المهارات وهو نمط شائع ومثالي لإعطاء التدريبات اللازمة لتنمية مهارات معينة.

مميزات نمط التدريب والممارسة:

1- يقابل الفروق الفردية بين المتعلمين ففي البداية يتم تقديم مجموعة من الاختبارات القبلية لتحديد مستوى المتعلم.

2- يقدم للمتعلم تدريبات عديدة دون ملل على المهارات التي سبق له تعلمها.

3- يتم تعزيز استجابات المتعلم الإيجابية والسلبية فوراً فيتعرف أخطائه.

4- يعد كمعلم يهتم بكل متعلم بشكل خاص فيتعامل مع ما يناسبه.

عيوب طريقة التدريب والممارسة:

1- قدرة هذه البرامج محدودة على تقويم أداء المتعلم حيث يجيب المتعلم على التمارين من خلال الاختيار من متعدد.

2- لا يساعد هذا النمط على تنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى المتعلم.

3- المعلم القائم على الاستجابة لحاجات المتعلمين لم يتدرب على كيفية الاستجابة بطريقة تربوية.

ثالثاً: نمط الألعاب التعليمية.

يجلس المتعلم أمام شاشة الحاسوب ويعرض برمجية مستخدم العاب تعليمية مشوقة تتضمن في سياقها مفهوم محدد أو مهارة محددة في شكل نشاط منظم يتبع مجموعة من القواعد في أثناء اللعب.

مميزات نمط الألعاب التعليمية:

1- يشجع المتعلم على مواصلة العمل في البرنامج.

2- لا يشعر المتعلم في أثناء العمل في البرنامج بالتعب والملل.

3- يكون بين المتعلم والحاسب ألفة ويشجعه على استخدامه في حل مشكلاته.

عيوب نمط الألعاب التعليمية:

1- كم المعلومات الذي يعطيه للمتعلم والمهارات التي يكسبها له تكون قليلة.

2- إعداده يحتاج إلى وقت كبير وجهد أكبر.

3- يناسب المراحل الأولى من التعليم العام دون باقي المراحل الأخرى من التعليم.

رابعاً: نمط المحاكاة وتمثيل المواقف.

يستخدم الحاسوب كمختبر تجريبي له قدرة فائقة غير محددة ويقوم الحاسوب بعرض تقليد محكم لظاهرة ما أو مشكلة موجودة في الواقع أو نظام ما دون مخاطرة أو تكلفة مالية عالية.

مميزات نمط المحاكاة:

1- عندما يخطئ المتعلم لا يتسبب في حدوث خطورة كالتي تحدث عندما يخطئ في الواقع الحقيقي.

2- يهيئ للمتعلم موقف تعليمي مثير لتفكيره باستخدامها لإمكانيات الوسائط المتعددة وإمكانيات الحاسوب المتقدمة.

3- يتميز بأنها تستخدم العمليات والإجراءات التي يصعب دراستها في الواقع بالطرائق العادية.

4- يتمتع المتعلم فيه بنوع من الحرية في أثناء عملية التعلم.

عيوب نمط المحاكاة:

1- يحتاج إلى وقت وجهد وتكلفة مالية.

2- يحتاج إلى فريق عمل كبير من خبراء المناهج وطرائق التعليم.

3- قد يحتاج إلى أجهزة حاسب ذات مواصفات خاصة.

4- لكي تكون برامجها شبيهه بالواقع وفعالة تحتاج إلى قدراً كبيراً من التخطيط والبرمجة.

خامساً: طريقة حل المشاكل.

يلعب الحاسوب دوراً كبيراً حيث يساعد المتعلم في الحصول على الحل الأمثل للمسائل والتمارين بطريقة الاستقراء والاستنباط.

مميزات نمط حل المشكلات:

1- يشجع المتعلم على التفكير المنطقي والناقد.

2- يساعد النمط على الابتكار والإبداع والتفوق.

3- يركز على تحقيق المستويات العليا في مجال الأهداف المعرفية لتصنيف بلوم.

عيوب نمط حل المشاكل:

1- لغات البرمجة هما لغة البيسك والباسكال هي في طريقهما إلى الاندثار والانعدام.

2- يناسب المستويات العليا من التعليم العام ويتطلب خلفية جديدة في الحاسوب لدى المتعلم.

3- يناسب المتعلمين المتميزين بالذكاء والتفوق والقدرة على التفكير.

4- لا يمكن استخدامه مع كل المقررات الدراسية فهو مناسب لبعض المقررات.

استخدام الحاسوب في إعداد الاختبارات وإدارتها.

يستخدم الحاسوب في تصميم وبناء الاختبارات وتقديمها للطلاب وإدارتها وتصحيحها وتسليمها وإعطاء تقارير شاملة لحالة المتعلمين التعليمية ومدى نموهم العلمي. ومع تعدد أنواع الاختبارات فإن القائمين على أمر التعليم يواجهون ثلاث مشكلات، هي:

1- **بناء الاختبارات وإعدادها وتطويرها:** من الأساليب المستخدمة في بناء الاختبارات بالحاسوب تكوين ما يسمى ببنك الاختبارات عن طريق برمجية خاصة، ويوضع في هذا البنك مجموعات كبيرة من الأسئلة والمسائل التي سبق تحديدها بواسطة مصممي البرمجية ويكون الاختبار من داخل هذا البنك بطريقة عشوائية.

2- **تقديم الاختبارات وإدارتها:** بعد إعداد هذه الاختبارات وبناء صورها المتكافئة، ومراجعتها للتأكد من خلوها من أي أخطاء، فإن الاختبارات تكون جاهزة للعرض والتقديم للطلاب إذا ما طلب من الحاسوب ذلك. وقبل إعطاء أي من هذه الاختبارات يكون الحاسوب قد جمع بيانات عن كل متعلم من المتعلمين الذين سيقومون بأخذ الاختبار للتعرف عليهم وحفظ بيانات أدائهم في الاختبار للرجوع إليها وقت الحاجة.

3- **تصحيح الاختبارات ورصد النتائج وإعلانها:** بمجرد الانتهاء من الاختبار تعرض النتيجة النهائية للاختبار على المتعلم، كما تخزن هذه النتيجة في ذاكرة الحاسوب حتى يمكن الرجوع إليها فيما بعد من المعلم لمعرفة موقف المتعلم، أو للحصول على تقرير حالة لأحد المتعلمين.

سادساً: التعليم وشبكة الإنترنت

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة (حرب، واخرون، 2010، ص151-189)، (الزنبقي، 2011، ص41-91)، (السكارنة (أ)، 2011، ص 115-122).

التعليم وشبكة الإنترنت

شبكة الإنترنت:

هي شبكة تربط ملايين من نظم الحاسوب وشبكاته المنتشرة حول العالم، والتي تتصل مع بعضها وفقا لبروتوكول معين (TCP/IP)، بواسطة خطوط نقل عامة وخاصة؛ لتشكل شبكة عملاقة لتبادل المعلومات. ويمكن لأي حاسوب متصل مع أحد حواسيب هذه الشبكة أن يصل إلى المعلومات المخزونة في غيرها من حواسيب الشبكة.

كيف نشأت شبكة الإنترنت؟:

تطورت شبكة الإنترنت عن شبكة أربانت ARPANETالتي أُنشِئت في الستينات بواسطة وكالة مشروعات الأبحاث المتقدمة للدفاع DARPA التابعة لوزارة الدفاع في الولايات المتحدة الأمريكية (البنتاجون). وكان الهدف من هذه الشبكة تأمين التبادل السريع والفعال للمعلومات العسكرية إبانَ الحرب الباردة، وضمان إمكانية استمرار الشبكة في القيام بأعمالها الرئيسة حتى في حال تعرض أجزاء منها للدمار نتيجة لهجوم نووي.

أين تقع شبكة الإنترنت؟:

لا يقتصر وجود إنترنت على بقعة جغرافية محددة، إذ يمكن الوصول إليها من أي مكان في العالم يتوفر فيه حاسوب مزود بمودم وبرمجيات الاتصال المناسبة وخط هاتفي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن معظم هذه الحواسيب الرئيسة (المزودة) المكونة لشبكة الإنترنت تنتشر في الدول الصناعية المتقدمة والولايات المتحدة بشكل خاص.

من الذي يدير شبكة الإنترنت؟:

تدار هذه الشبكة العملاقة بواسطة جمعية الإنترنت Internet Society (ISOC) وتنحصر مهمة هذه الجمعية في تأمين التنسيق والتعاون بين أطراف الشبكة ورسم ملامح واتجاهات تطورها في المستقبل. وهناك Internet Engineering Task Force (IETF)وهي عبارة عن فريق من المهندسين الذين يعملون على تطوير أداء الشبكة وتوسيع نطاق خدماتها.

استخدامات الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم والبحث العلمي:

تعد شبكة الإنترنت من أبرز ما توصل إليه العلم الحديث من تكنولوجيا متقدمة لها الأهمية الكبرى في الوقت الحالي للتعليم والتعلم، فهذه التقنية الحديثة فرضت واقعا جديدا على المفاهيم التربوية بصفة عامة وعلى عمليتي التعليم والتعلم بصفة خاصة، وأحدثت تغيرات جذرية في طرائق التعليم، وبدلت النظرة لنظريات التعليم وتقويم وتنظيم المفاهيم التعليمية.

أ- فوائد الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم:

تتعدد فوائد الإنترنت التعليمية، فبوجودها أصبح التعليم أكثر متعة؛ لما وفره الإنترنت من اتصالات ومعلومات للمتعلمين، وظهر مفهوم التعليم في فصل(صف) بدون جدران يعتمد على اشتراك متعلمين آخرين من دول العالم جميعا، ومن فوائد الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم ما يأتي:

1. إنشاء تقنيات معلوماتية تعد الجيل القادم من خريجي التعليم للتعامل مع متطلبات القرن القادم ومواكبة تطويراته المتلاحقة.
2. استخدامها بواسطة المتعلمين والمعلمين والباحثين في التعليم والتعلم المشترك.
3. الاستفادة من دوافع المتعلمين لتعليم استخدام تقنيات المعلومات الحديثة بشكل فعال مما يعزز العملية التعليمية.

4. إزالة الفوارق بين التعليم التقليدي وكل من التعليم عن بعد ، والتعليم المستمر، والتعليم الذاتي.
5. الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على أحدث البحوث والإحصائيات والصور والأصوات ولقطات الفيديو واستخدامها في العملية التعليمية.
6. تعد أهم مصدر للمعلومات على المستوى العالمي بما توفره من ملايين المواقع الرئيسة والفرعية.
7. تساعد على تطوير البحث العلمي.
8. يسرت عقد اللقاءات والحوار بين الإدارة في المؤسسات التعليمية المركزية والإدارة التعليمية المحلية والمعلمين والمتعلمين.
9. وفرت الجهد والوقت والتكاليف المبذولة في الحصول على المعلومات بصفة عامة والمعلومات الحديثة بصفة خاصة.
10. تحسين المهارات التكنولوجية اللازمة للبحث عن المعلومات والاتصال بالآخرين في المجالات المختلفة.
11. المرونة في الزمان والمكان.
12. تغيير نظم وطرائق التعليم التقليدية.
13. عدم التقيد بالساعات الدراسية؛ حيث يمكن وضع المادة العلمية على الإنترنت ويستطيع المتعلمون الحصول عليها في أي مكان أو زمان.

ب- الخدمات التعليمية في الإنترنت:

توفر شبكة الإنترنت العديد من الخدمات التعليمية المتنوعة التي تتمثل فيما يأتي:

1- توفرُ كتلٍ هائلة من المعلومات العلمية والبحوث والدراسات المتخصصة من مجالات المعرفة جميعا.

2- خدمة البريد الإلكتروني.

3- استخدامها كوسيلة تعليمية حديثة في القاعات الدراسية.

4- إمكانية عقد مؤتمرات الفيديو بين المتخصصين في المجالات التعليمية المختلفة بالدول المختلفة.

5- خدمة الاشتراك في الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة لترسل للمشتركين المجلات الإلكترونية.

6- عرض الصفحات التعليمية في المواد الدراسية المختلفة بالجامعات على شبكة الإنترنت لاستخدامها في التعليم.

7- خدمة التسجيل والالتحاق بالجامعات بدول العالم جميعاً.

8- خدمة نقل الملفات المتنوعة بين المواقع المختلفة لتوظيفها في العملية التعليمية.

9- خدمة الدخول عن بعد للمكتبات الجامعية العالمية والافادة من إمكانياتها.

ج- التعليم والتعلم المعزز بالإنترنت:

يتضمن هذا الجزء العديد من مفاهيم وأساليب التعليم عن طريق الإنترنت ومن بينها:

1. المناهج المبرمجة ونشرها على الإنترنت.
2. المحاضرات على الإنترنت.
3. التعليم الجماعي والإنترنت.
4. التعليم الفردي والإنترنت.
5. التعليم عن بعد والإنترنت.
6. التدريب المهني والإنترنت.

7. هيئة التعليم والإنترنت.
8. حجرات الدراسة والإنترنت.
9. الإنترنت والاتصالات المرئية في التعليم.
10. الامتحانات والإنترنت.
11. التعاون التربوي والإنترنت.

سابعاً: اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة أساليب (التعلم الذاتي):

التعلم الذاتي

مفهومه:

توجد عدة مفاهيم للتعلم الذاتي ، منها:

هو الأسلوب الواعي المنظم الذي يقوم به الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة، لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فيصبح المتعلم هو الذي يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي، وأي وسائل يختار، وهو المسؤول عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يأخذها، ويعد التعلم الذاتي من أنواع التعليم اللاشكلي، حيث إن كل ما يبذله الفرد من جهد وقصد بوعي لكي يعلم نفسه بنفسه. (اليوسف، 2013، ص1)

الأسس العلمية التي يعتمد عليها التعلم الذاتي:

أولاً: الأسس الفلسفية الاجتماعية:

(1) – مبدأ المشاركة في الحضارة المعاصرة، حيث تستلزم هذه المشاركة أن يكون المجتمع متعلماً تعليماً عصرياً، وأن يتسلح أفراده بالمهارات المتجددة لمشاركة الآخرين بالاعتماد على التعلم الذاتي.

(2) – مبدأ القضاء على التخلف في المجتمع، حيث بأساليب التعلم الذاتي المتنوعة، يمكن التصدي للتخلف والقضاء عليه.

(3) – مبدأ التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، لأنه يعتبر طريقاً فعالاً في المساهمة في تعليم أفراد المجتمع، وتعديل الاتجاهات، مما يؤدي إلى تنمية اقتصادية، لأن تطور أي بلد يرتبط بكم ونوع المتعلمين المتواجدين فيه. (اليوسف، 2013، ص1)

ثانياً: الأسس السيكولوجية التربوية وهي

(1) – الاستثارة، لأن المجتمع المعاصر مشحون بالمثيرات، وتزداد فعالية هذا الوسط المثير بزيادة نمو الفرد وارتباطه بالمجتمع، ولذلك يتحتم على الفرد أن يتعلم لسببين:

أ – الرغبة في التوافق الاجتماعي والنفسي، من خلال تحسين مركزه الاجتماعي وتعديل الأدوار التي يؤديها.

ب – حرية الاختيار، حيث يترك له حرية اختيار ما يشاء، لإشباع مثيرات لديه، وبالمستوى الذي يطمح إليه.

(2)– الدافعية، لأنه يعتمد على مبدأ التعزيز لزيادة الدافعية، ويوفر ما يسمى بالتعزيز الفوري.وكذلك الأنشطة الاستكشافية تعزيز يزيد من دافعية المتعلم لمعرفة تفاصيل جديدة.

(3)– الاستجابات المتفاعلة، فهو يتيح فرصة إنشاء استجابات جديدة، معتمداً فيها المتعلم على خبراته الماضية، وفي هذه الحالة تعد الاستجابة ناشئة من المتعلم نفسه، لأن العلاقة بين الإنسان وبيئته علاقة تفاعلية.

(4) – الفروق الفردية، فهو يقدم حلاً لهذه القضية من حيث السماح للمتعلم بحرية استخدام الوقت المناسب له. وإن الكتب المبرمجة تجعل كل متعلم يسير وفق سرعته الخاصة، ولا يتقيد بسرعة الآخرين. (اليوسف، 2013، ص2)

مهارات التعلم الذاتي:

يعدد (كرابيه) مهارات التعلم الذاتيالاتية:

(1) – القدرة على تحقيق التواصل مع الآخرين والتعايش معهم.

(2) –الابتكار.

(3) – اتخاذ القرارات المناسبة.

(4) –تحقيق النجاح.

(5) – تنمية شعور الفرد بقيمته الذاتية.

(6) – التكيف مع الظروف المتغيرة.

(7) – اتباع أسلوب المتعلمين عند ممارسته للسلوك في المجتمع الذي يعيش فيه.

(8) – المحافظة على صحته الشخصية وعادات التغذية السليمة.

(9) – المساهمة في الأمور التي تتصل بما يتعلمه الشخص في مجتمعه الذي يعيش فيه، ودوره في ذلك. (اليوسف، 2013، ص1)

وهناك أيضاً نموذج للتعلم الذاتي الذي وضعه (ديفيز)، يتكون من الخطوات الآتية:

(1) –التحليل من حيث تحديد أنماط السلوك النهائية، ثم تحديد الأهداف السلوكية ومستوى الأداء والمعايير الخاصة به.

(2) – التركيب وهو تحليل كفايات المتعلم، وحصر المواد التعليمية المناسبة، وتحديد نوعيتها، وإعداد التجهيزات اللازمة لعملية التعلم.

(3) – العمليات وتشمل التعليم والتقويم والتغذية الراجعة، حيث يؤكد هذا النموذج على تحديد موقع المتعلم في برنامجه، من حيث اختيار الأهداف وطريقة التعليم، وأسلوب التعلم المناسب. (اليوسف، 2013، ص3-4)

مصادر التعلم الذاتي:

توجد مصادر متعددة للتعلم الذاتي، من أهمها:

القراءة – المتاحف – المحاضرات – الإذاعة والتلفاز – مخالطة أشخاص على درجة متقدمة من العلم – التعلم بالمراسلة – الرحلات – المكتبة. (اليوسف، 2013، ص4)

عوامل نجاح التعلم الذاتي:

(1) – على المستوى الفردي، حيث يتطلب: تحديد الهدف – تخطيط البرنامج زمنياً – تنظيم الدراسة: (المكان المناسب ولوازم الدراسة) – حوافز الإنجاز – الرقابة.

(2) – على المستوى العام، حيث يتطلب: البحث والتجريب – التشريع لتحديد الأدوار – التنظيم (التنسيق) – الميزانية. (اليوسف، 2013، ص5)

دور المتعلم في التعلم الذاتي:

للمعلم دور أساسي في عملية التعلم الذاتي، ولذلك يجب عليه:

(1) – التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم.

(2) – مساعدة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات الأساسية لحل المشكلات التي تواجههم.

(3) – تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين.

(4) – تشخيص حاجات كل متعلم وتقويم تقدمه في الدراسة.

(5) – وضع خطط الدراسة الفردية وتطويرها.

(6) – تخطيط الصف الدراسي والحصص الدراسية وتنظيمها، بغية خلق بيئة ملائمة وفعالة للتعلم. (اليوسف، 2013، ص6)

وكذلك لتحقيق أهداف التعلم الذاتي من قبل المعلم يتطلب منه:

(1) – تقديم المشورة والتوجيه لهم.

(2) – استثارة التفكير وتحديه من خلال تقديم مشكلة أو إطار استنتاجي واستقرائي.

(3) – الاستماع الجيد لمشكلات الطلبة وهمومهم الدراسية، ووضع خطط واقعية لمعالجتها.

(4) – إعطاء الحرية الكاملة للمتعلم للتعبير عن ذاته، وبالأسلوب الذي يرتئيه للحل.

ولا يعني التعلم الذاتي تعلم الفرد لنفسه بانفراد عن الآخرين، وإنما من خلال أشكال مختلفة، يقدمها المعلم بين المتعلم وغيره من المتعلمين، سواء في مجموعات كبيرة أو صغيرة، بحيث يستطيع أن يحصل على تغذية راجعة سريعة عن مدى إجابته، وعن التقدم الذي أحرزه. (اليوسف، 2013، ص7)

دور الإدارة المدرسية في التعلم الذاتي

يتضح من خلال الآتي:

(1) – إبراز مكان للتعلم الذاتي في الخطة الدراسية.

(2) – توجيه المعلم المكلف بتطبيق التعلم الذاتي وتدريبه.

(3) – تطوير أساليب التعلم الذاتي.

(4) – تشجيع المعلم على الإقدام، وبث الشعور بالثقة لديه، عندما يطبق الأساليب الجديدة في عملية التعليم والتعلم. (اليوسف، 2013، ص8)

متطلبات تطبيقية في مدارسنا:

(1) – متطلبات المكان: مقاعد فردية سهلة الحركة – نقط كهربائية – أجهزة معينة – خزانة ملفات.

(2) – متطلبات إنتاجية: أدوات رسم – شفافيات وأقلام –آلة كاتبة ونسخ – لوحات عرض.

(3) المكتبة: تزويدها بالكتب اللازمة – إعداد ركن لإنتاج المواد التعليمية اللازمة – إعداد البطاقات للمواد التعليمية المختلفة – توفير أدلة العمل للتعلم الذاتي. (اليوسف، 2013، ص9)

فوائد التعلم الذاتي:

يؤدي التعلم الذاتي فوائد كثيرة منها:

(1) – يؤدي برنامج التعلم الذاتي إلى استكمال برنامج التعليم.

(2) – الاستمرار في التعلم والنمو.

(3) – استفراد متطلبات المجتمع العامة من الشخصية.

(4) – يهيئ مزيداً من التعزيز والإنماء للجانب القوية في الشخصية.

(5) – التوظيف الأمثل لطاقات الشخصية وإمكانياتها الطيبة، التي قد لا تحقق في برنامج التعليم العام.

(6) – تذويب الفروق الفردية بين المتعلمين وتقليلها. (اليوسف، 2013، ص9-10)

ثامناً: أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية: (الوظيفي، والمهاري، والاتصالي، والتكاملي).

المدخل الوظيفي:

يُقصد به استعمال اللغة في المواقف الحياتية المختلفة، وفي شتى الظروف، ما يحتم توظيف مهاراتها وقواعدها وأنظمتها وتراكيبها في نصوص متنوعة، تهيئ الفرص أمام المتعلم لتوظيفها في سياق تواصلي وتداولي، من غير استدعاء لتلك القواعد، أو التوقف أمام المصطلحات والمفهومات.

التطبيقات التربوية:

1. الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين في مواقف طبيعية ومتنوعة.
2. الاهتمام بموضوعات التعبير الوظيفي، كأن يتعود المتعلمون إدارة اجتماع أو المشاركة فيه، إلى جانب كتابة الرسائل..... إلخ.
3. تقديم المفردات والتراكيب المهمة في حياة المتعلم والأكثر شيوعًا في الحياة اليومية.
4. الاقتصار على القدر الكافي والضروري من القواعد اللغوية ؛ ليكتبوا ويقرؤوا بصورة صحيحة، ويحققوا الوظيفة اللسانية والكتابية.

المدخل الاتصالي:

يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، وأنها كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده، وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويقويها، وبالتالي فهو على صلة وثيقة بالمدخل الوظيفي.. إلا أن التركيز على هذا المنحى يستوجب اهتمامًا رفيع المستوى باللغة في المواد الأخرى، و أن تكون اللغة العربية الفصيحة لغة التعامل المدرسي والاجتماعيوبذا تحقق اجتماعية اللغة في توظيفها أثناء التعاملات اليومية.

التطبيقات التربوية:

1. إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستخدام اللغة بكل أشكالها، وتصميم المواقف المناسبة والمشابهة تمامًا للموقف اللغوي خارج أسوار المدرسة.
2. يؤكد هذا المدخل على اجتماعية اللغة، وأن اللغة عادة مكتسبة، ويترتب على ذلك العناية بفني الاستماع والتحدث بعدهما أكثر المهارات اللغوية استخدامًا في الحياة العامة، وفي داخلالمدرسة.

المدخل الدرامي:

يعد المدخل التمثيلي ترجمة صادقة للفلسفة التي ترى أن نشاط المتعلميعد جوهر العملية التربوية، وهو من المداخل التي تساعد على إثراء وتعميق عملية التعلم لكل الأعمار ولجميع الصفوف؛ نظرًا لارتباطه بالخبرة المباشرة، الناتجة عن نشاط وفاعلية المتعلم، كما أنه لا يركز على العمليات العقلية فقط، إنما يضع في حسبانه الحاجات النفسية للمتعلم، مراعيًا خصائص النمو العمرية.

التطبيقات التربوية:

1. تحويل بعض النصوص إلى أعمال تمثيليَّة.
2. توظيف اللعب التمثيلي في تعليم الأطفال، على اعتبار أن اللعب بالنسبة للطفل هو الحياة، والذي يستطيع من خلاله أن يعبر عن شخصيته الحقيقية، بعيدًا عن تسلط وتدخل الكبار.
3. إكساب المتعلمين بعض القيم الدينية والاجتماعية، لمساعدتهم على التمييز بين الصواب والخطأ، واتباع السلوكيات التي تتلاءم مع قيم المجتمع، على أن يتم ذلك بأسلوب غير مباشر في ثنايا العمل التمثيلي.
4. تدريب المتعلمين على العمل الجماعي، وتنمية روح الفريق للوصول إلى أهداف مشتركة، من خلال توزيع الأدوار والمسؤوليات عليهم.
5. تنمية مهارات الاتصال من خلال تنمية مهارات المتعلمين على التعبير بالكلام والحركة والإشارات والإيماءات (اللغة اللفظية وغير اللفظية).

المدخل التكاملي:

يعتمدالمدخل التكاملي(the integrated approach) بين مهارات اللغة و عناصرها منطلقًا أساسيًا في بناء مناهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مستندة في ذلك إلى مسوغات منطقيَّة منها:

1. أن فروع اللغة ما هي إلا اللغة نفسها، وحين يعلم الفرع اللغوي متصلاً بالآخر، أو باللغة ككل، تتضح وظائفه بشكل كامل.
2. أن قواعد النحو والصرف والخط والإملاء حين تدرس في موقف لغوي طبيعي، تؤدي إلى سرعة التعلم، وإلى إدراك المتعلم لوظيفتها.
3. أن اللغة في طبيعتها متكاملة، لذا يجب أن تقدم في مواقف التعليم كلاً لا أجزاءً ويؤيد هذا الاتجاه واقع استخدام اللغة الذي يشير إلى أنها من النشاطات التي يقوم بها الأفراد في مواقف الحياة الحقيقية بصورة سريعة متكاملة مترابطة.
4. أن في تعليم اللغة وفق هذا المدخل ضمانًا للربط الوثيق بين ألوان الدراسات اللغوية، ما ينعكس أثره على أداء المتعلم، وثقافته، وتشكيل وعيه اللغوي، فضلاً عن أنّ المتعلم يتعايش مع النص وقتًا أطول يمكّنه من الاتصال بمعانيه، والاندماج به، ومن ثمّ الذوبان فيهوادخاله للقيم والسلوكيات التي تشع فيه.
5. أن إلغاء الفواصل المصطنعة بين فروع اللغة أمر مطلوب وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها، فحقائق المادة المفككة المتناثرة لا تبقى في الذهن ولا تثبت، ومن ثم لا يمكن تذكرها بقصد استعمالها في مواقف جديدة.

مفهوم التكامل:

التكامل هو تحقيق الكلية والكمال والوحدة، عملية تحدث في المتعلّم، تعني أن ما يتعلّمه يصبح جزءاً من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات، ليكون ما تعلّمه مفيداً وذا معنى عنده، يُترجمُ في سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه (مراد، 2002، ص 15) وفي مجال تعليم اللغة فإن التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدّمة للمتعلّمين، وتعليمها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها

في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهاراتاللغة، ونوع الأداء المطلوب ؛ من خلال نص لغوي متكامل، يعالج بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية، وتقويم أداء المتعلّم بصورة تكاملية ؛ وذلك بما يحقق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: معرفياً ووجدانياً ومهاريا (عوض، 2000م، ص 21).

فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية:

فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية فكرة قديمة جداًضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية، فقد أدرك علماء العربية قديماً هذه الفكرة حين اتخذوا من النص الأدبي محوراً تتجمّع حوله معالجات لغوية عديدة ؛ من تفسير مفردات النص وشرح عباراته، وكشف مشتملاته من الصور البلاغية والمسائل النحوية، إلى ما هنالك من إشارات تاريخية ومواقع جغرافية، وما في النص من مؤشرات عن الحياة الاجتماعية والثقافية لعصر الشاعرأو الأديب، وما لصاحب النص من مميزات أسلوبية، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، والوقوف على الظروف التي قيل فيها النص ومناسبته، ومواضع تقاطع النص مع نصوص أخرى مشابهة، والولوج إلى موسيقى النص، وإجراء العديد من القراءات (سمك، 1979، ص73).

وقد سلك هذا المنهج في استنطاق النصوص، ومعالجتها في صورة متكاملة، الجاحظ في البيان والتبيين، والمبرد في الكامل، وأبو علي القالي في الأمالي وغيرهم، كما وأن علماء العربية في العصر العباسي - على سبيل المثال - كانوا يدرّسون اللغة العربية أدباً وبلاغة ونحواً وأسلوباً وقراءة وفهماً وتحليلاً ونقداً من خلال النصوص القرآنية والنصوص الأدبية شعراً ونثراً، ومن خلال الخطب والرسائل (مراد، 2002، ص22).

أما في العصر الحاضر فقد برز الاهتمام بفكرة التكامل في تعليم اللغة العربية منهجاً وطريقة بعد أن اقتنع التربويون بعدم جدوى تعليم اللغة وفق المدخل الموضوعي (التفريعي) الذي يقوم على أساس تفتيت الخبرة اللغوية المقدّمة للمتعلمين، واعتبار أن اللغة مواد متميزة بعضها عن بعض: من نحوٍ يصون اللسان من اللحن، ويحفظ القلم من الزلل، وصرفٍ يبحث في بنية الكلمة، وبلاغةٍ تحدد ملامح الجمال في الأسلوب، وإملاءٍ يرشد إلى كيفية رسم الكلمة رسماً صحيحاً، وتعبيرٍ، وقراءةٍ، ونصوصٍ ومحفوظاتٍ... وأن كل مادة منها تؤدي غرضاً وتحقق أهدافاً لا يمكن أن تحقق إلاّ بدراسة كل مادة دراسة مستقلة عن غيرها من مواد اللغة العربية الأخرى.

إن المُدخَل التفريعي، مُدْخل التفتيت اللغوي – إن صحّ هذا التعبير – لعيوب كثيرة فيه، تحول دون تمكّن المتعلّم من اكتساب الممارسات اللغوية السليمة (السويسي، وعبيد، 1996م،ص 59) جعلت بعض الدول العربية تعدل عنه في بناء مناهج تعليم اللغة، وتنفيذها في مراحل التعليم العام، من أبرز تلك العيوب ما يأتي:

1. إن هذا المُدْخل يحول دون تمكّن المتعلّم من اكتساب الممارسة اللغوية السليمة.
2. إن فيه تمزيقاً للغة يفسد جوهرها، ويخرجها عن طبيعتها، وهذا التمزيق يعدُّ تفتيتاً للخبرة اللغوية التي يكتسبها المتعلّم.
3. إن تفتيت الخبرة اللغوية المكتسبة مُترتبٌ عليه عجز المتعلّم عن توظيف اللغة في المواقف الاجتماعية توظيفاً فاعلاً يحقق الهدف المنشود من تعلّمها.
4. إن المتعلّم لا يتحرى الضبط الصحيح، والنطق السليم إلاّ في درس قواعد اللغة، ولا يتأنق في اختيار عباراته إلاّ في درس الأدب، ولا يهتمّ برسم الكلمات رسماً صحيحاً إلاّ في درس الإملاء، ولا يُلْبسُ الحروف

حُلّةً من الجمال إلاّ في درس الخط، ولا يتمثّل المعنى إلاّ في درس القراءة، أو درس النصوص الأدبية.

5. إن حماس المعلّم يشتدُّ في درس نتيجة ميله إليه، في حين يفترُ في درس لا يميل إليه، مما يؤدي إلى عدم تعادل النمو اللغوي وتكافئه لدى المتعلّم في مواقف تعلّم اللغة.
6. إن فرص التدريبعلى التعبير السليم تقلُّ في هذا المُدْخل، ويضيق مجاله، مع أن التعبير ثمرة الدراسات اللغوية جميعها، وقمة التعلّم اللغوي.

وبالنظر إلى طبيعة اللغة فإنها تتكوّن من نظم لغوية عديدة ؛ صوتية، وصرفية، ونحوية، ودلالية، حين يطلق على الأفكار المركبة نظاماً يكون بينها علاقات عضوية، بحيث يؤدي كل نظام منها في البناء اللغوي وظيفة تختلف عما يؤديه الآخر، فللنظام تكامل عضوي، واكتمال وظيفي يجعله جامعاً ؛ بحيث يصعب أن يستخرج منه شيئي، أو أن يضاف إليه شيء (حسان، 1979، ص 312).

إن أبرز ما تتسم به اللغة كونها وحدة متكاملة، وهذا التكامل يعود إلى كون اللغة مجموعة من النظم المتكاملة فيما بينها، وعليه فإن توظيف معطيات المدخل التكاملي يساير طبيعة اللغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، وبالتالي فهو يوفر الوقت والجهد، ويفتح المجال للمعلّم لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي المتعلّم فرصة لتعلّم اللغة بصورة متكاملة على نحو ما يمارسها في أدائه (عوض، 2000م، ص 22).

إن تعليم اللغة العربية وتعلّمها لا ينبغي أن يكون مخالفاً لطبيعة اللغة نفسها، بل ينبغي أن يكون متكيفاًمعها، موصولاً بفكر علماء الأمة الأوائل الذين اشتغلوا بالدرس اللغوي، وما كانوا في يوم من أيامهم يخرجون اللغة عن طبيعتها، ولا يعلمونها بعيداً عن سياقها الاجتماعي الوظيفي.

ويؤكّد عبد الحليم (2003م، ص 300) على أن تعليم اللغة وتعلّمها يجب أن ينسجم مع طبيعتها، وحيث إن اللغة ظاهرة اجتماعية فإن تعلّمها يجب أن يرتبط

بمواقف اجتماعية واقعية أو افتراضية، لا أن يتمّ بمعزل عن تلك المواقف، وحيث ذلك فإن تعليم اللغة لا يكفي فيه مجرد المعرفة بالأشكال اللغوية وقواعدها، وإنما ينبغي أن تُستثار فيه العمليات العقلية العليا ؛ لأن الأداء اللغوي بناءٌ، ونسجٌ، وصياغةُ معانٍ وأفكارٍ تختلجُ في نفس منتج اللغة ومتلقيها، وبالتالي فإن تعليم اللغة يكون فاعلاً عندما يكون وسيلة لتنمية الإدراك والفكر والتأمل والتبصّر والمقارنة والتّذوق، وتحقيقاً لوظائف الفرد والمجتمع.

التطبيقات التربوية للمدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية:

يقتضي الأخذ بأفكار المُدْخل التكاملي منطلقاً في تعليم اللغة العربية مراعاة ما يأتي:

1. التحوّل من فكرة تعليم اللغة العربية على أنها فروع لغوية مستقلة لا طائل من ورائها سوى تفتيت الخبرة اللغوية، إلى فكرة تكامل تعليم اللغة وتعليمها متكاملة وفقاً لطبيعتها المتكاملة، ووفقاً لطبيعة تعلّمها وتعليمها.
2. اتخاذ النص القرآني محوراً رئيساً في تعليم اللغة؛ لأثره في زيادة الثروة اللغوية، دون إغفال لنصوص من الحديث النبوي الشريف، ومن تراث العرب قديمه وحديثه، منظومه ومنثوره.
3. اتخاذ النص اللغوي منطلقاً لتعليم اللغة في ضوء مهاراتها، مما يحفظ للغة وحدتها وتكاملها، والسير في ذلك على هدي المسلمين الأوائل في اختيار النص اللغوي الذي يكسب المتعلمين ثروة لغوية، مع تنمية ذوق وتهذيب سلوك.
4. تدريب التلاميذ من خلال دراسة النص على مهارات لغوية متكاملة، تشمل الجوانب المعجمية، والنحوية، والبلاغية، والنقدية، والتعبيرية، علاوة على المهارات القرائية، ومهارات الكتابة، ومهارات الاستماع والتحدّث، وتنميتها لديهم.

5. تكثيف الجهود داخل حجرة الصف الدراسي حول تحفز المتعلّم ليعبّر عن أفكاره باللغة، فيناقش موضوعات قرائية تعايش معها عدة مرات، أويحلل نصوصاً أدبية تحمل فكر الأمة وثقافتها وخبراتها، أو يلخّص كتاباً، أو يكتب تقريراً عن عمل قام به، أو يعرض خبرة اكتسبها من النص.
6. إعداد معلّم اللغة العربية إعداداً متكاملاً، قبل الخدمة وأثناءها: ليكون ذا قدرة أكاديمية تمكّنه من معالجة اللغة وحدة واحدة، ومؤهلاً تربوياً على مستوى النظرية والتطبيق الميداني، ومقتنعاً بجدوى التكامل اللغوي في تعليم اللغة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويما.
7. تدريب المشرف التربوي على تعليم اللغة العربية بشكل دوري؛ ليكون على اطلاع بآخر المستجدات التربوية في تعليم اللغات وأحدث الاتجاهات في تعلّم اللغة وتعليمها، ويتمكّن من نقل خبرته الجديدة إلى الميدان: لإثراء المعلمين، والرفع من أدائهم التعليمي.
8. من المؤكّد أن المهارة اللغوية تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح، والأداء اللغوي الجيّد إرسالاً واستقبالاً، ممارسة وتطبيقاً، وأن هذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلّم اللغة: استماعاً، وتحدّثاً، وقراءةً، وكتابةً. ولذا فإن التركيز في تعليم اللغة العربية وفق المُدْخل التكاملي على الجانب المهاري، ودعمه، وتوجيه فعاليات التعليم نحوه؛ يقود إلى مخرجات تعليمية قادرة على توظيف مهارات اللغة بشكل صحيح، يحقق وظائفها في المجتمع.
9. إنّ منهج تعليم اللغة يكون أكثر فاعلية إذا تناول مهارات اللغة على أنها وسائل لتحقيق غايات أرحب وأهم، وعلى رأس قائمتها يأتي الاتصال، ومن ثمّ فإن التركيز على هذه المهارات، والنظر إليها نظرة متوازنة في برنامج تعليم اللغة يساعد على تنمية لغة المتعلّمين نمواً متوازنا.

10. يمكن لتعليم اللغة العربية أن يحقق أهدافه بشكل جيّد إذا اتجه التخطيط اللغوي نحو الأخذ بالاتجاه التكاملي في تعليم اللغة، والتوجّه نحو تمهير تعليمها، والنظر إلى اللغة على أنها مهارات أكثر منها محتوى، فالتشابه بين التكامل والتمهير كبير جداً، لا يمكن تجاهله ؛ حيث إن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين مهارات اللغة، على مستوى النظرية والتطبيق، الأمر الذي يعني أنه لا يمكن أن يستقيم حال تعليم اللغة العربية بعيداً عن إدارته في ضوئهما.

11. البرنامج التعليمي الذي يأخذ بالاتجاه التكاملي المهاري في تعليم اللغة يعمد إلى وضع المهارات اللغوية النوعية، لكل مهارة لغوية من مهاراتها الأربع الرئيسة، في مسلسلات هرمية متدرّجة ؛ لينطلق منها نحو تحديد أهداف تعليم اللغة في كل مرحلة تعليمية، بل وفي كل صف دراسي، وتضمينها المحتوى التعليمي اللغوي المقدّم للتلاميذ، وتصميم التدريبات و المناشط اللغوية في ضوئها ؛ لأن تحديد المهارات اللغوية النوعية يساعد على وضوح الرؤية عند تأليف كتب تعليم اللغة، كما يبصِّر المعلمين بالمهارات المستهدفة بالتدريب في كل مرحلة تعليمية، وفي كل صف من صفوفها.

12. تحديد المهارات المستهدفة تحديداً دقيقاً واضحاً ؛ للكشف عن الأهداف التعليمية التي تحققت، وتلك التي لم تتحقق، مما يساعد على توجيه تعليم اللغة نحو سدِّ الثغرات التي يكشف عنها تقويم البرنامج، ليعاد النظر فيه بتطويره، وتلافي جوانب القصور فيه، ودعم جوانب القوة.

13. إلغاء فكرة الكتب التعليمية اللغوية المتعددة، والاقتصار على كتاب واحد لكل صف دراسي، تتنوّع فيه النصوص المقدّمة إلى المتعلمين ؛ بحيث تشمل نصوص انطلاق، ونصوص دعمٍ وتعزيز، ونصوصاً إثرائيةً، تُعالج من منظورات عديدة: استماعاً، وقراءة، وفهماً

واستيعاباً، واستنتاجاً وتحليلاً، وتذوقاً ونقداً، وتطبيقاً نحويّاً وإملائياً، وتدريباً على التعبير الشفهي والكتابي، فضلاً عما يدفع المتعلّم إلى اكتساب مهارات التعلّم الذاتي، بتوجيهه إلى المعجمات والموسوعات ومصادر المعرفة الورقية والإلكترونية، والاعتماد على نفسه في إثراء معارفه، وتنمية مهاراته البحثية، وتعليمه كيف يعلّم نفسه بنفسه.

14. إلغاء فكرة الحصص المستقلة المخصصة لتعليم كل فرع من فروع اللغة، وتوظيف الحصص المستمرة المتصلة المخصصة لتعليم اللغة ؛ لضمان معالجة النصوص معالجة متكاملة، لا تنتهي بانتهاء الزمن المخصص للدرس، بل تستمر المعالجة حتى يتمكّن المتعلّم من المهارات المستهدفة، وفي هذا إدخال المتعلّم معترك العمل التعليمي في الوقت المخصص لتعليم اللغة مشاركاً في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإثراء بيئة التعلّم بما من شأنه أن يرقى بالأداء اللغوي لديه، ويفعّل دور اللغة في حياته.

15. اعتماد طرائق التعليم النشطة في مختلف المناشط اللغوية ؛ لتوجيه المتعلّم نحو أن يتعلّم كيف يتعلّم، واعتباره محور العملية التعليمية، وتبني طرائق تعليم قائمة على حل المشكلات، والتعلّم التعاوني، والتعلّم البنائي، والتعلّم النشط، وتعليم التفكير وإكساب المتعلمين مهاراته، والعصف الذهني... كل ذلك لتحفيزه على تعلّم اللغة وتنميته فكرياً ووجدانيا ومهاريا.

16. إدخال مبدأ التعلّم الذاتي في ميدان تعليم اللغة العربية ؛ لكونه أصبح من المسلمات في إطار التربية الحديثة عامة، وتعليم اللغات خاصة، وذلك استجابة طبيعية لطبيعة العصر الذي نعيشه، عصر التفجّر المعرفي والانتشار الثقافي، وما يقتضيانه من ضرورة ملاحقتهما ومواكبتهما من جهة، ونظراً إلى أهمية الجهد الذاتي وما يقتضيه من

تنقيب عن المعرفة، وتدريب على استخدام مختلف مصادر التعلّم ؛ لكسب المعلومات والمهارات الضرورية لاستمرار التعلّم.

17. توفير مصادر المعرفة التقنية، وتدريب المتعلمين عليها ؛ لما لها من إثارة لاهتمامهم، وجذباً لهم للإقبال على الدرس اللغوي، وتدريب المعلمين على كيفية توظيفها في تعليم اللغة العربية.
18. الانطلاق من الواقع اللغوي للمتعلمين ؛ بتحديد المهارات اللازمة لهم في كل مرحلة تعليمية، بل وفي كل صف دراسي، وجعلها محوراً للتدريب في مواقف تعليم اللغة العربية وفق المدخل التكاملي.
19. توجيه تعليم اللغة العربية في المراحل الثلاث نحو سدّ حاجات المتعلمين اللغوية ؛ بتقديم المحتوى اللغوي الذي يلبي تلك الحاجات، ويأخذ في الاعتبار بالمتغيرات الثقافية، والحضارية، وما يتطلّع إليه المجتمع من مشاركة أبنائه – حاضراً ومستقبلاً – في حل مشكلاته، والارتقاء به إلى مصاف المجتمعاتالمتقدّمة.

تاسعاً: الاتصال اللغوي الفعال وسبل تحقيقه في مجال تعليم اللغة العربية

أولا: مهارة الاتصال التعليمي:

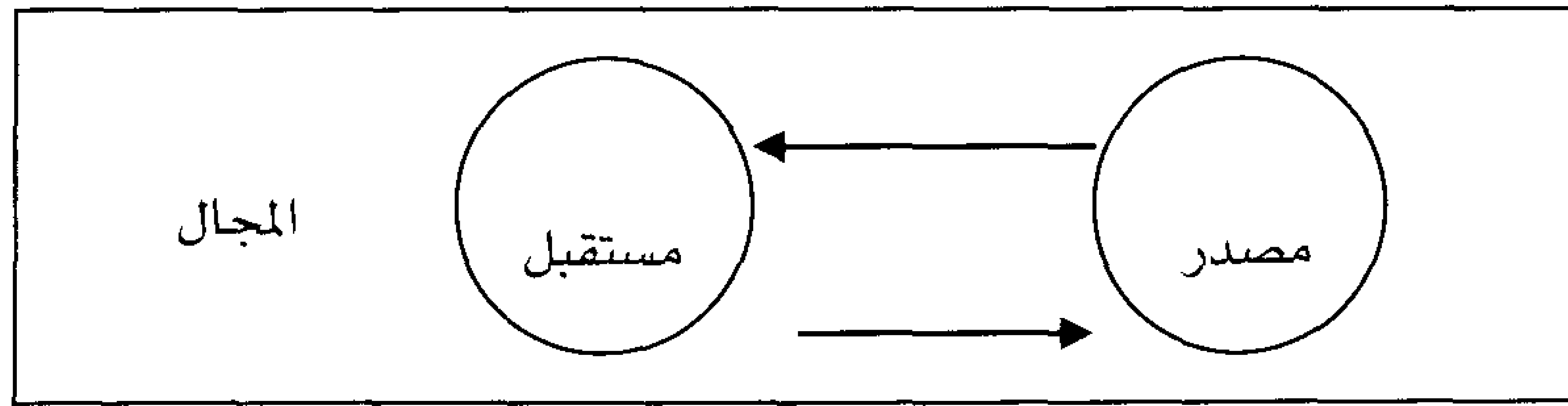
ماهية الاتصال:

يرى علماء الاجتماع أن الإنسان مدني بطبعه، ولا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين، إذ لا بد له من الاتصال والتعاون معهم لاستمرار الحياة وتطورها.

وقد عرف كل من (بيرسون) و(ستينر) الاتصال بأنه: (عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والمعرفة والتجارب، إما شفوياً أو باستعمال الرموز والكلمات والصور، والإحصائيات بقصد الإقناع أو التأثير في السلوك وأن عملية النقل في حد ذاتها هي الاتصال)

أما تعريفه في الاصطلاح التربوي فهو عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلبته مستخدماً كل التقنيات المتاحة التي تعينه على ذلك، وتجعل التلامذة مشاركين إيجابيين فيما يدور حولهم في غرفة الصف.

إذ إن عملية الاتصال الناجحة لا تسير في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم، بل هي عملية دائرية بين المعلم والمتعلم، وتتأثر بالمجال الذي توجد فيه، والعناصر الموجودة في ذلك المجال الدائري (مصدر- مستقبل – مصدر آخر) تحدث داخل مجال أوسع وأشمل، يضم كل الظروف والإمكانيات التي تحيط بعملية الاتصال وتؤثر فيها ويشار إليها أحياناً بالبيئة التعليمية (Learning Environment)أو مجال(Situation) وهي عملية دينامية تتأثر بالتفاعل المستمر بين عناصرها



(الحيلة، 2001، ص71)

أهمية الاتصال:

تتلخص أهمية الاتصال التعليمي في النقاط الآتية:

1- يمكن للاتصال فتح المجال للاحتكاك البشري، وفتح الفرصة للتفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات في شتى المجالات والميادين، وأنه لا يبعد الإنسان عن الشعور بالعزلة وحتى عند المصابين بعاهات نطقية وسمعية مثل الصم، إذ يستخدمون لغة الإشارة الخاصة بهم لتخرجهم من إطار عزلتهم، ويستخدمون تقنيات اتصال أخرى تيسر لهم التفاهم مع الآخرين.

2- يتيح الاتصال الفرصة لتعرف آراء الآخرين وأفكارهم عن طريق الحركة التي يحدثها على شكل حوار ونقاش بين طرفين من الناس أو

مجموعة مع أخرى، وأن الاتصال يفسح لكل فرد المجال للمشاركة في الحوار والنقاش، مما يساعده على تكوين شخصيته المستقلة والناضجة في المجتمع.

3- يساعد الاتصال الأفراد والمجتمعات على نقل الثقافات والعادات والتقاليد واللغات من وإلى المجتمعات الأخرى.

4- يستعمل للتعرف على الأحداث الجارية في العالم لحظة وقوعها أو فوراً بعد حدوثها، فالتلفاز هو نافذة على العالم تمكن المشاهدين من متابعة مجريات الأحداث في أنحاء العالم كافة، إذ أصبح العالم أشبه بقرية إلكترونية، أوبيت إلكتروني يتصلفيه الإنسان بالعالم من دون أن يغادر منزله أو قريته.

5- يستخدم الاتصال من خلال التقنيات الجماهيرية المتعددة التأثير بوصفها تقنية إعلان ناجحة.

6- تؤدي تقنيات الاتصال المختلفة دوراً مهماً في عملية الإنماء، إذ يعد الإنماء حركة تغيير وتطويره للمجتمع في حقل معين يصب في قنوات التنمية الشاملة.

7- تؤدي تقنيات الاتصال المتقدمة في العصر الحاضر دوراً بارزاً في تطوير الأنظمة التربوية، لا سيما في مجال التعليم عن بعد، وتحقيق ما يسمى الجامعة المفتوحة. (الحيلة، 2000، ص 73-74).

عناصر عملية الاتصال:

يتم في عملية الاتصال نقل المعرفة بأنواعها من شخص إلى آخر، فهي عملية تتخذ مساراً يبدأ من المصدر (المرسل) إلى المستقبل، ثم يرتد ثانية إلى المصدر على شكل تغذية راجعة، تساعدالمرسل على معرفة ما تحقق من أهداف، فيغير رسالته ومحتواها وقناة الاتصال، بما يحقق التفاهم.

وعملية الاتصال لا تسير في اتجاه واحد بل في اتجاهين، وعملية التعليم فيها اتصال بين المعلم وطلبته، إذ يكون المعلم فيها مصدراً للمعلومات، والطلبة مستقبلين لها، وهناك وسيط (قناة اتصال) بينهما تقوم بنقل المعلومات.

أولاً: المرسل

هو المصدر الذي تبدأ منه عملية الاتصال، فقد يكون المرسل إنسانا أو آلة أو مادة مطبوعة، أو منشورة أو هيئة أو منظمة مثل الصحافةأو الإذاعة فالمرسل هو الذي يصوغ الرسالة في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور، لكي ينقلها إلى الآخرين، وقد يكون المصدر المعلم، أو المتحدث أو المذيع أو المدرب الذي يود نقل ما لدية من أفكار أو مفاهيم أو قيم أو معلومات أو خبرات أي يقوم بتحويلها إلى رسالة يحاول من خلالها التأثير في الآخرين وحتى يتمكن المرسل من إيصال رسالته على الوجه الأمثل ينبغي أن تتوفر فيه عدة شروط منها:

1- أن يكون مقتنعاًومؤمناً بالرسالة التي ينوي إيصالها إلى المستقبل أو المتعلم.
2- أن يكون متمكناً، وملما بمحتوي الرسالة من معلومات، ومهارات، واتجاهات.
3- أن يكون متيقناً، وملماً بطرائق الاتصال المختلفة.
4- أن يكون على علم بخصائص المستقبلين للرسالة، وصفاتهم، من حيث خلفيتهم العلمية والاجتماعية.
5- أن يكون متمكناً من كيفية استخدام الأجهزة والتقنيات المختلفة وتشغليها التي قد يستخدمها في درسه.
6- أن يحسن اختيار الوقت والمكان الملائمين لتوصيل رسالته.
7- أن يشجع المعلم طلبته على التفاعل مع التغذية الراجعة.

8- أن يمتلك مهارات اتصال معينة مثل الكتابة والتعلم، فمن المهارات الأساسية للمعلم الناجح التحدث بصوت مسموع، والكتابة بخط واضح ومقروء، والقدرة على الربط والشمول.

9- أن تكون اتجاهاته نحو نفسه، ورسالته، والمستقبل إيجابية، لأن ذلك يزيد من فرص نجاح الاتصال.

وقد تقوم الآلة بدور المرسل، مثل حالة الحاسوب الذي يزود سلفاً بالمعلومات التي يحصل عليها المتعلم عن طريق الاتصال الآلي،وهناك فرق بين الموقفين ففي الحالة الأولى التي يتم فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم يأتي كل منهما إلى مجال الاتصال وهو مزود بذخيرة من الخبرة السابقة والخصائص الطبيعية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على الرسالة التي يسعى لتحقيقها، ومن ثَمَ تؤثر على الموقف التعليمي بأكمله وتتأثر به، ونتيجة لهذا التفاعل يتم تعديل السلوك ويحدث النمو، لأن النمو عملية حيوية مستمرة متصلة بالخبرات التي يمر خلالها الكائن الحي.

أما عن الاتصال بين الإنسان والآلة وهو الحال عند التعلم بوساطة الحاسوب مثلا فيجب أن ندرك أن المعلومات المختزنة فيه معلومات ثابتة سبق للإنسان أن زوده بها ورسم مسارها وطريقة التفاعل بينها وبين المتعلم،فليس للآلة خبرة سابقة أو خصائص نفسية أو اجتماعية فهي غير قابلة للنمو أو الاستفادة بذاتها، من الخبرة السابقة، فالعوامل التي تتكون منها عناصر مجال التعلم تختلف في الحالتين وتحتاج منا إلى دراسات كثيرة وبالمثل عند استخدام الفيلم التعليمي فإنه يقوم بدور المرسل الذي تبدأ عنده المعلومات ويمكن للمتعلم أن يوقف عرض الفيلم، أو يشاهده عدة مرات ولكن المعلومات التي بالفيلم لن تنمو نتيجة لذلك وبالمثل في حالة المسجلات الصوتية.

ومن هنا يتبين أن مصادر المعرفة في الموقف التعليمي قد تنوعت ولم يعد المعلم هو المصدر الوحيد لها أو أن الإلقاء وسيلته في نقلها بل أن مصادرها كثيرة

منها الفيلم التعليمي والمسجلات الصوتية والإذاعة المرئية وإجراء التجارب واستخدام الرسومات أو التمثيليات وغيرها ومسؤولية علوم التربية هي أن تحدد الدور الذي يؤديه المعلم في كل موقف منها وأسلوب العمل داخل هذا المجال ودراسة العوامل التي تؤثر في عمليات التعليم بين الإنسان والآلة.

ثانياً: المستقبل

هو الجهة أو الشخص الذي توجه إليه الرسالة، ويقوم بفك رموزها ليصل إلى محتوياتها، إذ تصل الرسالة إلى المستقبل بصورة رمزية، فيبدأ بترجمتها ليفهما؛ لأن المستقبل هو الهدف من عملية الاتصال وبعدم توافر طرفي الإرسال (مرسل، مستقبل) لا يمكن أن يتم اتصال: لأن الاتصال لا يتم بوجود طرف واحد فقط.

ويجب ألا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل، ولكن بما يقوم به المستقبل سلوكياً، فالسلوك هو المظهر والدليل على نجاح الرسالة وتحقيق الهدف، وينبغي أن يدرك المعلم أن نجاح الدرس لا يقاس بمقدرته على تقديم المعلومات، ولكنه يقاس بما يقوم به المتعلم فيستدل به على بلوغ الهدف.

ومن المعروف أن إدراك المفاهيم الجديدة ومعرفة معناها يتوقف على عوامل كثيرة، من بينها الخبرات السابقة للمتعلم، أو نوع التقنيات والأساليب التي تقدم له الخبرات الجديدة، وقدرته على رؤية العلاقات المختلفة بين الجديد والقديم من المعرفة، وعلى حاجاته النفسية والاجتماعية، وبذلك لا تصبح مهمة المعلم التلقين والإلقاء، وإنما مهمته تهيئةمجالات الخبرة للمتعلم، وإعداد الظروف التي تسمح بالتعلم حتى يتم اكتساب الخبرة وتعديل أنماط السلوك بعد دراسة كل العوامل الموجودة في مجال الموقف التعليمي والتي من شأنها أن تؤثر على قدرة المستقبل على التعلم.

وليس شرطاً أن يبقى المرسل مرسلاً، والمستقبل مستقبلاً في أثناء عملية الاتصال، فقد يتحول المرسل مستقبلاً، والمستقبل مرسلاً، وهكذا تتم عملية

الاتصال على شكل دورة متكاملة يمكن أن نطلق عليها دورة، أو حلقة الاتصال.

وهناك مجموعة من المعايير والشروط الواجب توافرها في المستقبل منها:

1- الراحة الجسمية والنفسية.

2- شعور المستقبل بأهمية الرسالة وما تحمله من خبرات، أو معلومات أو أفكار.

3- أن تتوفر لدى المستقبل اتجاهات إيجابية نحو نفسه، ونحو المرسل.

4- المكان والجو المناسبان مثل التهوية الجيدة والإضاءة... الخ.

وبصورة عامة يعتمد نجاح الرسالة شريطة أن يكون المستقبل إيجابياً، وفاعلاً في أثناء نقل الرسالة.

ثالثاً: الرسالة

إنها ترجمة للأفكار المراد إيصالها إلى المستقبل سواءً أكانت خبرات، أو معارف، أو مهارات، أو حقائق، أو قيم وعادات أو اتجاهات بشكل لفظي، أو مكتوب، أو مرسوم، أو حركات، أو تعبيرات، أو إشارات تتناسب ومضمون الرسالة وهدفها، فالفرح قد ينقل بصورة ابتسامة، والغضب قد ينقل بصورة تظهر على الحواجب العبوس الشديد، وللرسالة ثلاثة عناصر هي: الرموز، المضمون، الأسلوب، وتكتسب الرسالة الصفية الاستقلالية بعد أن تخرج من مصدرها (المرسل) إلى متلقيها (المستقبل).

ويمكن القول أن الرسالة هي الموضوع أو المحتوى الذي يريد المرسل أن ينقله إلى المستقبل، أو هي الهدف الذي تسعى عملية الاتصال إلى تحقيقه، ولكي نعرف ما إذا كانت الرسالة قد حققت الهدف منها، ينبغي أن نرى ذلك في نوع السلوك الذي يؤديه المستقبل، فإذا طابق السلوك الهدف المنشود نقول أن الرسالة قد حققت هدفها، وفي الواقع لا يمكن أن نرى الرسالة إلا في ضوء أنماط

السلوك الذي يعبر بها المستقبل عن مدى تحقيق الهدف من عملية الاتصال، وعليه يجب أن نرى الرسالة من زاوية المستقبل، وتظهر أهمية هذه العلاقة من المثال الآتي:

عندما يقوم معلم الرياضيات بتعليم جدول الضرب لا تتضح نتائج ما يقوم به إلا بمقدار ما يعكسه السلوك الناجح للمتعلم مثل قيامه بإجراء عملية ضرب ناجحة شفهياً أو تحريرياً، أو بأي وسيلة يستدل منه المعلم على أن هدفه قد تحقق.

ومن أجل ذلك يعرف كثيرون الرسالة على أنها (مجموعة من الرموز المرتبة التي لا يتضح معناها إلا من نوع السلوك الذي يمارسه المستقبل).

وعند صياغة الرسالة لا بد من مراعاة الآتي:

1- أن تراعي حاجات المستقبل وظروفه وخلفيته العلمية بحيث يثير موضوع الرسالة انتباهه ويشوقه.

2- أن تتضمن صياغة الرسالة مثيرات تساعد في جذب الانتباه مثل طرح أسئلة أو طلب رأي المستقل في مسألة ما.

3- اختيار المكان المناسب يضمن استقبالاً ناجحاً.

4- اختيار الوقت المناسب يضمن استقبالاً أفضل للرسالة عند المستقبل.

5- مراعاة صياغة الرسالة بشكل يسهل على المستقبل فهمها.

6- مراعاة صياغة الرسالة، ومستوى المستقبل العلمي، والنفسي، والعقلي.

رابعاً: قناة الاتصال (الوسيلة)

هي الوسيلة أو المادة (SOFT WARE) التي يتم بها نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، فمن خلالها يتم نقل المعارف، والمهارات، والخبرات، والقيم، والمشاعر من المرسل إلى المستقبل، فقد تكون الرسالة لفظية، أو إشارات، أو حركات، أو صور وتماثيل وأفلام.

إن قناة الاتصال (الوسيلة) أساسية في أي عملية اتصال، فهي التي تحمل الرسالة لتصل إلى المستقبل عن طريق حواسه، فيقوم المستقبل بتحليل رموزها ليفهمها بعد أن يفسرها، وتعد اللغة أقدم تقنية للاتصال، وأكثرها شيوعاً، وقنوات الاتصال، إما أن تكون فردية مثل الزيارات الشخصية، أو جماعية مثل المؤتمرات، والاجتماعات، والرحلات، أو جماهيرية مثل الصحف، والتلفاز.

وهناك علاقة وطيدة بين التقنية، وقدرات التلامذة، فقسم منهم يتعلم بشكل أفضل عن طريق الخبرة المرئية، وقسم منهم عن طريق الممارسة الفعلية المباشرة، وتختلف قنوات الاتصال (التقنيات) حسب الأهداف المرجو تحقيقها (معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم).

أهم قنوات الاتصال التعليمي المستخدمة:

أ- التقنيات المكتوبة: مثل الكتب بأنواعها وتخصصاتها المختلفة، والصحف، والمجلات، والنشرات، والكتيبات، والوثائق الإدارية، والتاريخية... الخ.

ب- التقنيات الشفوية المباشرة: مثل الكلام والحديث المباشر بين المرسل والمستقبل، مثل المحاضرة التي يلقيها المعلم ويضمنها رسالته التعليمية، أو الحديث المباشر بين شخص وآخر بخصوص فكرة أو وجهة نظر يريد المرسل إرسالها إلى المستقبل.

ج - التقنيات السمعية البصرية: وتشتمل بصورة رئيسة على المذياع، والتلفاز، والفيديو.

د- التقنيات الإلكترونية: وتشتمل هذه التقنيات على المحطات الطرفية للحواسيب، والفاكسملي، والبريد الإلكتروني، وبنوك الاتصال المتلفزة، (الفيديو دسك) الأقراص المرنة والإنترنت.

وتنبع أهمية قناة الاتصال بوصفها عنصراً أساسياً؛ لأن هذه العملية لا تتم في غيابها، بوصفها القوة الفاعلة في إنجاح عملية الاتصال أو فشلها، فقد يستطيع معد برنامج تلفازي من إعداد رسالة علمية أو إرشادية على مستوى عال من الفاعلية والتأثير، ويفشل المخرج في إبراز محتوياتها فتصبح الرسالة غير ذات جدوى.

عاشراً: توظيف واستخدام السبورة الإلكترونية في التعليم.

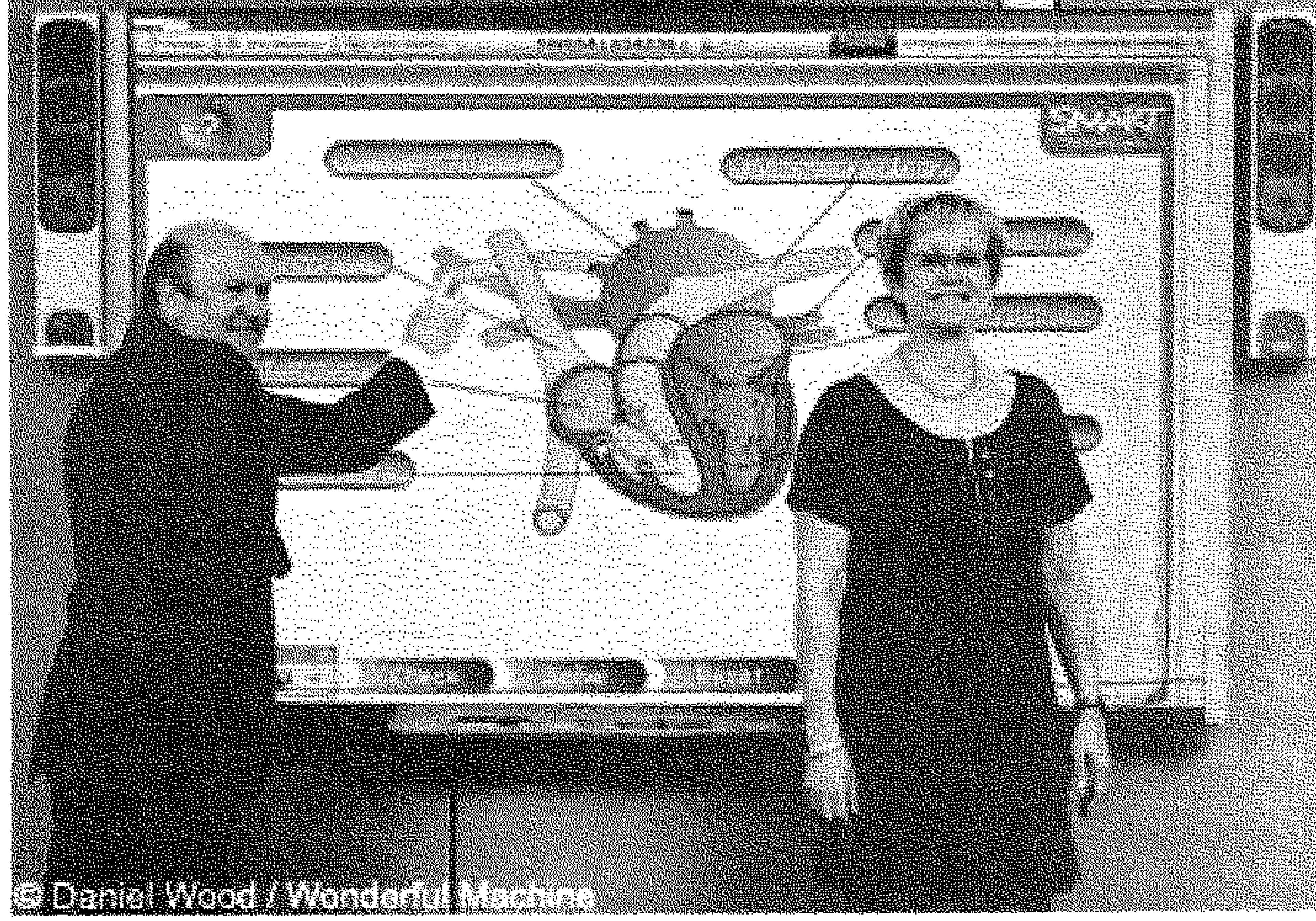
السبورة الذكية Smart Board

بدأ الاعتماد يقل على استخدام السبورات التقليدية، من سبورات طباشيرية أو سبورات بيضاء مروراً بالسبورة الضوئية (جهاز العرض العلوي) إلى التوسع في استخدام السبورة الإلكترونية المتصلة بجهاز الحاسوب الشخصي أو المحمول، لذا فإننا في الوقت الراهن نجد أن معظم المدارس أصبحت تستبدل لوحات العرض التعليمية التقليدية بالسبورات الذكية والتفاعلية بمختلف أنواعها، لذلك فإنه من الضروري على كل من يعمل في التعليم أن يكون ملماً باستخدام السبورة الذكية لما لها من قيم تربوية وميزات تعليمية.

تاريخ تطور السبورة الذكية:

بعد مجموعة طويلة من الأبحاث والتجارب التكنولوجية والتفكير في إيجاد بديل تقني متطور لسبورات ولوحات العرض التقليدية مثل (السبورة الطباشيرية – لوحة الجيوب – اللوحة الوبرية – السبورة المغناطيسية – اللوحة الكهربائية... الخ) استطاعت نانسي نولتون Nancy Knowlton وزوجها ديفيد مارتن David Martin الذين يعملان في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في تكنولوجيا التعليم في كندا الولايات المتحدة الأمريكية من التوصل في منتصف 1980ملفكرة رائعة محورها يدور حول إمكانية ربط الكمبيوتر

بشاشة عرض (لوحة) حساسة تعمل كبديل لشاشة الكمبيوتر ولكن بدون استخدام الفارة ولوحة المفاتيح حيث يتم استخدام نظام اللمس في التنقل.



صورة 1: نانسي نولتون و ديفيد مارتن مع السبورة الذكية

وقد كان الإنتاج الفعلي لأول سبورة ذكية وظهورها في الأسواق من قبل شركة سمارت في بداية عام 1991م وسميت السبورة البيضاء التفاعلية (Interactive Whiteboard).وقد مرت الذكية بمراحل تطوير عديدة خلال السنوات الأخيرة حتى أصبحت كما نراها حالياً.

المسميات المتعددة للسبورة الذكية:

أطلقت الشركات الموزعة وصاحبة الاعتماد للسبورة الذكية مجموعة متنوعة من المسميات الدعائية للسبورة الذكية منها:

1. السبورة الذكية Smart Board
2. السبورة الإلكترونية Electronic Board (e-board)
3. السبورة الرقمية Digital Board
4. السبورة البيضاء التفاعلية Interactive whiteboard

تعريف السبورة الذكية:

تعرف السبورة الذكية بأنها: نوع خاص من اللوحات أو السبورات البىضاء الحساسة التفاعلىة التي ىتم التعامل معها باللمس، وىتم استخدامها لعرض ما على شاشة الكمبىوتر من تطبىقات متنوعة.

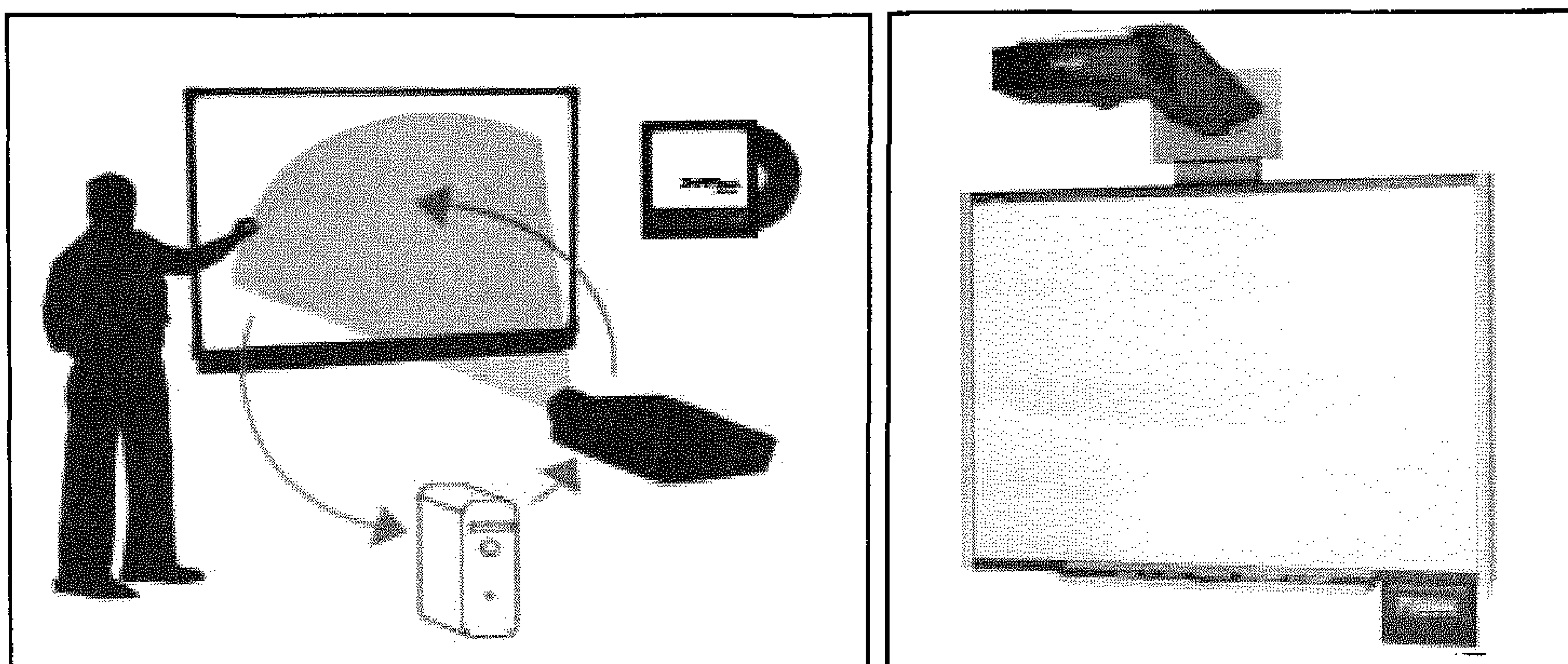
كما يمكن تعريفها على أنها: شاشة عرض (لوحة) إلكترونية حساسة بيضاء يتم التعامل معها باستخدام حاسة اللمس (بإصبع اليد أو أقلام الحبر الرقمي أو أي أداة تأشير) ويتم توصيلها بالحاسب الآلي وجهاز عارض البيانات data show حيث تعرض و تتفاعل مع تطبيقات الحاسوب المختلفة المخزنة على الحاسوب أو الموجودة على الانترنت سواء بشكل مباشر أو من بُعد.

متطلبات تشغيل السبورة الذكية:

حتى يتم تشغيل واستخدام السبورة الذكية فإننا بحاجة بشكل أساسي إلى:

1. جهاز حاسب آلي.
2. جهاز عرض البيانات Data Show موصل بالحاسب.
3. سلك خاص للتوصيل بين السبورة وجهاز الحاسوب.
4. برنامج السبورة الذكية يتم تحميله على جهاز الحاسوب.

كما أن هناك بعض متطلبات التشغيل غير الأساسية ولكن وجودها يدعم وظائف السبورة الذكية مثل الكاميرا، والنظام الصوتي (سماعات ومضخم صوت) والطابعة.



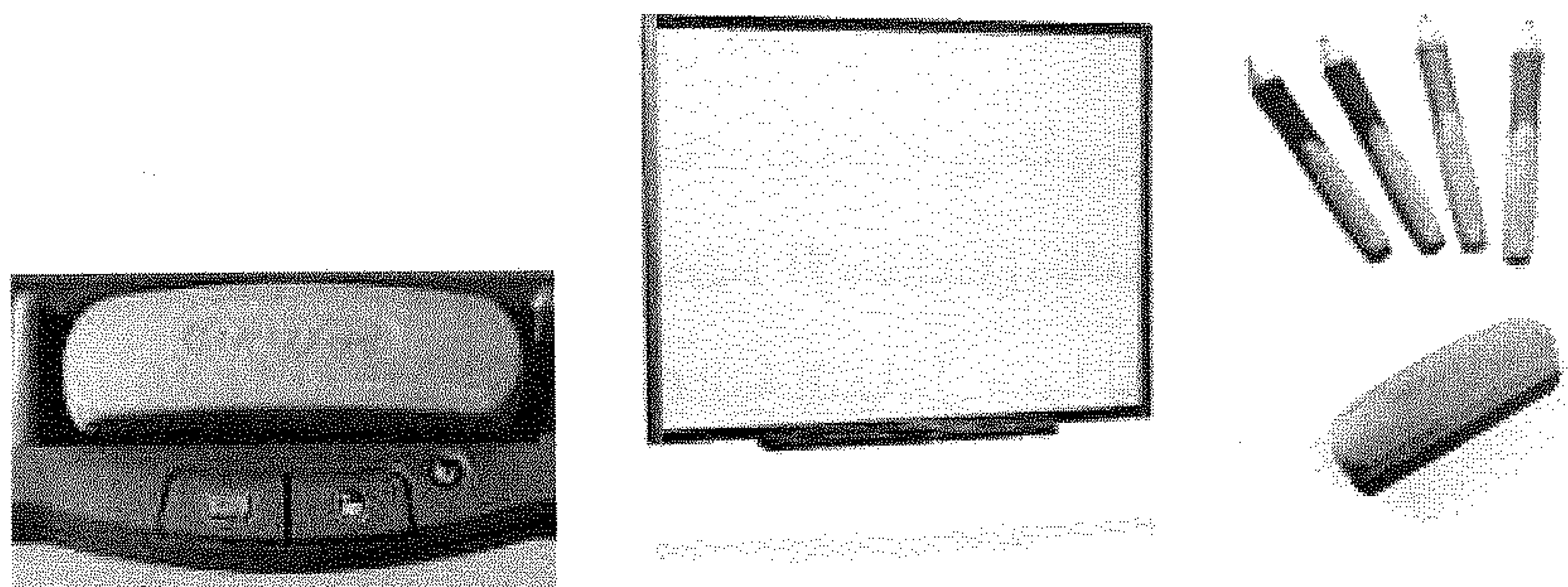
صورة 1: المتطلبات الأساسية لتشغيل السبورة

صورة 2: سبورة ذكية مع سماعات وكاميرا و داتاشو مدمج ومنافذ لتوصيل الطابعة والإنترنت

مكونات السبورة الذكية

أ. المكونات المادية (Hardware):

شاشة بيضاء تفاعلية- أربعة أقلام حبر رقمية – ممحاة رقمية – زر لإظهار لوحة المفاتيح على الشاشة – زر الفأرة الأيمن – زر المساعدة.



صورة 4: مكونات السبورة المادية

ب. المكونات البرمجية (Software):

كما ذكرنا في تعريف السبورة الذكية فإنها يمكنها تشغيل برامج الحاسوب المختلفة والتفاعل معها، إضافةً إلى ذلك فإن لها برامج خاصة لإنتاج دروس تفاعلية تعمل على السبورة الذكية وهذه البرامج هي:



برنامج دفتر الملاحظات Notebook: وهو أهم برنامج من برامج السبورة الذكية ويُستخدم لإعداد دروس تفاعلية، وهو يشبه إلى حد كبير برنامج الباوربوينت لكنه يمتاز بخصائص تميزه عنه كإمكانية تحريك الصور مثلاً.



برنامج المسجل Recorder: وعند تشغيله يقوم بتسجيل كافة الإجراءات التيقوم بها المعلم على الشاشة مع الصوت.



برنامج مشغل الفيديو Video player: يقوم بتشغيل ملفات الفيديو الموجودة على جهاز الحاسوب سواءً التي تم تسجيلها من خلال السبورة نفسها أو التي حفظها من الإنترنت أو البرامج التعليمية، كما يتيح البرنامج الكتابة و الرسم فوق الفيديو.

إمكانياتها التقنية:

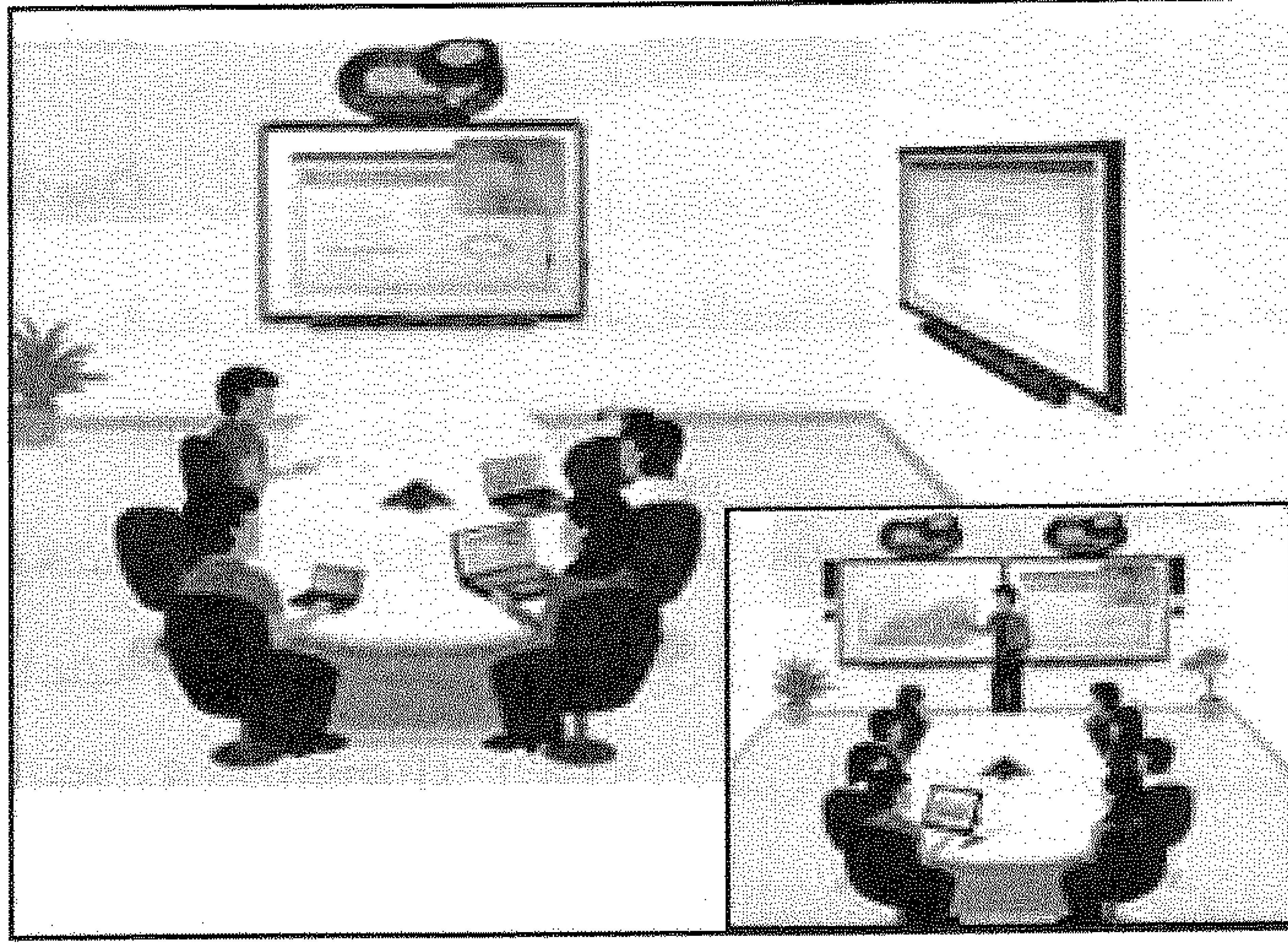
1. تُستخدم كشاشة عرض كبيرة المساحة بديلة عن شاشة الكمبيوتر، بكل ما يتصف به الكمبيوتر من مميزات وتطبيقات مختلفة على سبيل المثال الباوربوينت، الإكسل، الوورد، ألعاب الكمبيوتر، الانترنت.. الخ، مع إمكانية التفاعل معها باللمس بدلاً من الفأرة ولوحة المفاتيح.
2. تسمح للمستخدم بالرسم والكتابة في البرامج، كإضافة بعض التعليقات على العروض التقديمية المصممة ببرنامج الباوربوينت، أو الكتابة على أي مقطع من مقاطع الأفلام التعليمية.

3. لديها إمكانية تحويل رسوم اليد إلى رسوم رقمية كالأشكال الهندسية مثلاً، كما يمكنها التعرف على الكلمات المكتوبة بخط اليد وتحويله إلى حروف رقمية.
4. يمكن تخزين و حفظ المعلومات المكتوبة عليها على جهاز الحاسوب والتعديل عليها لاحقاً أو طباعتها.
5. يمكن ربطها بالأنترنت وتصفح الإنترنت من خلالها، أو نقل ما يتم عليها لفصل آخر في نفس الوقت.
6. ومع هذه الإمكانيات فإنه ينبغي الانتباه أنه من الضروري الاهتمام بنوع وجودة البرامج التي تعرضها السبورة الذكية، سواءً استخدم المعلم برامج الحاسوب المشهورة كالباوربوينت أو استخدم البرامج الخاصة بالسبورة الذكية، فالعبرة هنا بجودة ما تعرضه السبورة الذكية من برامج وليس بما تملكه السبورة من إمكانيات في العرض، لذا يجب الاستفادة من إمكانيات السبورة بعرض برامج تعليمية متفاعلة ومتعددة الوسائط.

مميزاتها التعليمية:

1. توفير وقت المعلم الذي يحتاجه للكتابة على السبورة حيث يمكن كتابة الدروس مسبقاً وإضافة التعليقات والملاحظات في أثناء الشرح.
2. لا يحتاج المتعلم لنقل ما يكتبه المعلم على السبورة، حيث يمكن طباعته وتوزيعه على المتعلمين أو حفظه وإرساله لهم عبر البريد الإلكتروني (E-mail).
3. تتميز بتوافر عنصر الحركة في البرامج التعليمية متعددة الوسائط حيث يمكن للمتعلم نقل وتحريك الرسومات والأشكال.

4. تسهم في القضاء على خوف بعض المتعلمين من التكنولوجيا (Technophobia) مما يحفزهم على استخدامها في حياتهم.
5. توفر إمكانية تسجيل الدرس كاملاً مع صوت المعلم وإعادة عرضه بعد حفظه في فصول أخرى أو إرساله إلى المتعلمين الغائبين عبر البريد الإلكتروني (E-mail).
6. عرض الموضوعات الدراسية بطريقة مشوقة وجذابة، نظراً لتوفر عناصر الوسائط المتعددة (الصوت – الفيديو – الصورة) وإمكانية التفاعل مع هذه المحتويات بالكتابة عليها وتحريكها، وكذلك متعة الوصول إلى الإنترنت بشكل مباشر.
7. إمكانية استخدامها في التعلم عن بعد، بحيث يتم ربطها بالإنترنت فيتم عرض كل ما يكتب عليها مع صوت وصورة المعلم في حال وجود كاميرا، وهذا يساهم في حل مشكلة نقص عدد المعلمين أو الافادة من المعلمين المتميزين



صورة 5: استخدام السبورة الذكية في التعليم عن بعد

عيوبها:

1. ارتفاع ثمن شراءها، كما أن تكاليف صيانتها مرتفعة.
2. لا تخدم اللغة العربية بشكل كامل، مثل: عدم توافر خاصية تحويل الكتابة اليدوية العربية إلى كتابة رقمية.
3. يعد جهاز حساس لا يتحمل كثرة الأخطاء فلا بد من التدريب عليها.

احد عشر: حسن إدارة التفاعل اللفظي وإتاحة فرصة النقاش الهادف البناء

يتبوأ المعلم في وقتنا الحاضر مكانة مرموقة في المجتمع وعند طلابه الذين ينظرون إليه على أنه قدوتهم ومربيهم ومعلمهم ؛ كذلك أصبح من الضروري على المعلم تطوير كفاياته النظرية والأدائية وتنمية نفسه ثقافيا وأكاديميا وتربويا وذلك من خلال مطالعة الكتب التخصصية والتربوية حتى يتمكن من تقديم الجديد والنافع لطلابه، خاصة وأننا نعيش في عصر يتصف بالانفجار المعرفي مع ما تحمله هذه الكلمة من معان ودلالات، ونتيجة لكل ذلك أصبح من الضرورة بمكان أن يكون المعلم فعّالاً في تعليمه، متمكنا من مادته، متميزا في عطائه مبتكرا ومجددا ومبدعا في عمله، وهذا لن يتحقق ما لم يكن هناك تفاعلا إيجابيا بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، وهذا التفاعل الإيجابي المنشود لن يتحقق كذلك في داخل غرفة الصف ما لم تكن هناك مشاركة إيجابية بين قطبي التفاعل الصفي وهما المعلم والتلميذ.

أولاً: تعريف التفاعل الصفي والتفاعل اللفظي

ظهرت عدة تعريفات للتفاعل اللفظي من أهمها:

1- تعريف فارعة حسن "التفاعل اللفظي هو أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الصف"

2- تعريف ناجي ديسقورس "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة"

3- تعريف بيج واخرون " التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية والعاطفية بين المعلم والتلميذ"

4- تعريف جمال كرار " السلوك اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة ويتم فيه تبادل الكلام بأنواعه المختلفة بين المعلم وتلاميذه ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أدوات أعدت لذلك"

تعريف التفاعل الصفي

تعريف محمد عبد الحليم " كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر.

أهمية التفاعل الصفي في العملية التربوية

مما لا شك فيه أن للتفاعل الصفي دورا مهما في العملية التربوية كما أن له أثرا إيجابيا على عملية التعليم والتعلم، هذا ويمكن إيجاز ذلك الدور في العوامل الآتية:

1- يساعد المعلم على تطوير طريقته في التعليم.

2- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي.

3- يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية تجاه المعلم.

4- يؤدي إلى ترغيب وتحبيب المتعلمين في المادة الدراسية.

5- يرفع من مستوى تحصيل التلاميذ.

أنماط التفاعل الصفي

هناك مجموعة من أنماط التفاعل الصفي من أبرزها :

1- الاتصال وحيد الاتجاه.

2- الاتصال ثنائي الاتجاه.

3- الاتصال ثلاثي الاتجاه.

4- الاتصال متعدد الاتجاهات.

المهارات اللازم توافرها لدى المعلم لتحقيق التفاعل الصفي

هناك مجموعة من المهارات التي ينبغي على المعلم أن يتمكن منها لتحقيق التفاعل الصفي مع طلابه داخل غرفة الصف والتي بموجبها يكون أداءه متميزا وعطائه متجددا ، وتعليمه متميزا ومن أهم تلك المهارات:

1- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

2- مهارة استثارة الدافعية.

3- مهارة تنويع المثيرات.

أولا : مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية

يمكن تعريف هذه المهارة بأنها" مجموعة الاداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة ، وإجادته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ ويتفرع من هذه المهارة ثلاث مهارات فرعية هي:

1- مهارة صياغة الأسئلة

2- مهارة توجيه الأسئلة

3- مهارة تلقي إجابات التلاميذ

هـذا، وسيتم توضيح المبادئ والأسس التي ينبغي على المعلم مراعاتها في أثناء تعليمه حتى يتمكن من المهارات الفرعية الثلاث المتفرعة من مهارة صياغة الأسئلة.

أ- المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها ليتمكن من مهارة صياغة الأسئلة:

1- أن ترتبط الأسئلة المطروحة بأهداف الدرس.

2- أن تكون صياغة السؤال واضحة.

3- أن يبتعد المعلم عن الأسئلة الغامضة.

4- أن ينوّع المعلم في متطلبات إنجاز الأسئلة (شفوي -تحريري - عملي)

5- أن ينوّع المعلم في مستوى الأسئلة وأنواعها.

6- التركيز على المفاهيم والحقائق والمعارف المهمة في الدرس.

7- أن لا يكون السؤال متضمنا نفيا أو نفي النفي.

ب- المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها ليتمكن من مهارة توجيه الأسئلة:

1- توجيه السؤال لجميع المتعلمين ثم اختيار المتعلم الذي يجيب على السؤال وذلك بهدف:

أ- جذب انتباه التلاميذ.

ب- إعطاء الفرصة الكاملة لجميع التلاميذ للتفكير في إجابة السؤال

2- إلقاء السؤال بصوت واضح النبرات، صحيح اللغة والمعنى.

3- النظر إلى التلاميذ جميعا في أثناء طرح السؤال.

4- التدرج في مستويات الأسئلة مراعاة للمتعلمين جميعاً.

5- تعرف التلاميذ الإنطوائيين في الصف وتشجيعهم على المشاركة.

6- عدم تكرار السؤال على التلاميذ أكثر من مرة بالصياغة نفسها وذلك بهدف:

أ - عدم تضييع الوقت.

ب- شد انتباه التلاميذ.

7- التوزيع العادل للأسئلة على تلاميذ الصف جميعاً.

ج- المبادئ التي يجب على المعلم مراعاتها ليتمكن من مهارة تلقي إجابات التلاميذ:

1- الاستماع بعناية لما يقوله التلميذ.

2- يفضل عدم إعلان المعلم للتلميذ بأنه أخطأ في الإجابة وإنما يوجهه بعبارات مثل (أريد إجابة أدق - أريد إجابة أفضل - هذه ليست الإجابة المقبولة)

3- امتداح الإجابة الصحية.

4- تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة وغير الصريحة التي تساعد التلميذ على تقديم الإجابة الصحيحة.

5- يفضل الابتعاد عن السؤال المركب.

6- عدم مقاطعة التلميذ في أثناء الإجابة.

7- تجميع إجابات التلاميذ وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة وسليمة.

ثانيا: مهارة استثارة الدافعية.

يقصد بمصطلح استثارة الدافعية للتعلم: إيجاد الرغبة عند التلاميذ للتعلم وحفزهم عليه.

هذا، ويمكن للمعلم أن يعمل على استثارة دافعية المتعلمين للتعلم عن طريق المداخل الآتية:

أ- استخدام الدافعية الداخلية في استثارة دافعية التلميذ للتعلم: حيث يرى علماء النفس التربوي وجود عدة مصادر لاستثارة الدافعية الداخلية يمكن للمعلم استخدامها منها:

1- الإنجاز باعتباره دافعا.

2- القدرة باعتبارها دافعا.

3- الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم.

ب- استثارة الدافعية عن طريق استخدام أسلوب تعليم الأتراب.

ج- استثارة الدافعية عن طريق استخدام أسلوب التعاقدات.

د- التعزيز.

وحتى يكون التعزيز مثمرا في العملية التربوية ينبغي على المعلم أن ينّوع في أساليب التعزيز التي يستخدمها ومن الأمثلة على ذلك:

1- المعززات اللفظية مثل (بارك الله فيك - أحسنت - إجابة موفقة - إجابة صحيحة- رأيك يدل على تفكير سليم يا محمد)

وبالمقابل على المعلم عند استخدامه لهذه المعززات أن يراعي مجموعة من المبادئ منها:

أ - أن تكون كلمات التعزيز مرتبطة بمدى وضوح ودقة الإجابة.

ب- تغيير نبرات الصوت في أثناء التعزيز والابتعاد عن أسلوب الصوت الواحد والكلمات الواحدة.

ويرى (آلن بيز) أن المعززات اللفظية تشكل ما نسبته 45٪ من مجموع الدافعية أما 55٪ فإنها تندرج تحت المعززات غير اللفظية

2- المعززات غير اللفظية.

ويقصد بها الحركات والإيحاءات التي تحمل معان مختلفة باختلاف البيئات، والتي منها على سبيل المثال:

أ - تعبيرات الوجه مثل:

- ❖ الابتسامة
- ❖ تقطيب الجبين
- ❖ نظرات العينين

ب- حركة الرأس.

ج- حركة الجسم كله.

3- استخدام إسهام التلاميذ كمعززات.

أثر سوء استخدام التعزيز على العملية التربوية

لا يؤدي التعزيز بالضرورة إلى النتائج المتوقعة حيث يكون في بعض الأحيان عديم التأثير، وفي حالات أخرى يلحق الضرر بالموقف التعليمي ومن تلك الحالات:

1- تركيز المعلم على نوع أو نوعين من أنواع التعزيز اللفظي واستخدامها باستمرار.

2- تعزيز المعلم للإجابات الكاملة فقط.

3- تعزيز المعلم للإجابات غير المتميزة للتلاميذ مرتفعي التحصيل.

4- تعزيز أفكار التلاميذ قبل الانتهاء من التعبير عنها.

اثنا عشر : استخدام عبارات التعزيز الإيجابي المبتكرة.

التعزيز :

يعد التعزيز من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها سكنر والتعزيز عند سكنر هو كل شيء يؤدي الى رفع عدد الاستجابات عند الكائن العضوي (وحيد ، 2001، ص 105).

ويستخدم التعزيز كأسلوب علاجي لغرض زيادة سلوك مرغوب فيه او لتقليل سلوك غير مقبول لدى الافراد.

ومن أشكاله:

أ. **التعزيز الايجابي** Positive reinforcement.

ويقصد به اثابة السلوك المطلوب مما يعززه ويؤدي الى تكراره اذا تكرر الموقف.(زهران، 1977، ص395)

وهو الإجراء الذي يزيد من قوة الاستجابة او احتمالية حدوثها في المستقبل في المواقف المشابهة، مثل الثناء على المتعلم بعد تأديته لواجبه المدرسي(العزة، وجودت عزت، 2001، ص 119).

وعلى هذا الاساس فان مبدأ التعزيز الايجابي يتضمن جانبين هما:

1. اذا قام شخص ما بسلوك ما وتبع سلوكه توابع معينة.
2. تزداد احتمالات ان يقوم ذلك الشخص بسلوك مشابه اذا تكرر الموقف او في مواقف مشابهة.

واكد سكنر اهمية التعزيز الايجابي في تعديل السلوك المضطرب عن طريق اثابة الفرد بأشكال الثواب المختلفة (العناني، 185 :2000).

ب. **التعزيز السلبي** Nagative reinforcement.

ويعني العمل على ظهور السلوك المطلوب، من خلال التعرض لمثير غير سار اثناء تأدية السلوك غير المرغوب. ثم ازالة المثير غير السار مباشرة بعد ظهور الاستجابة المطلوبة

ان باستطاعتنا ان نعمل على تقوية السلوك من خلال ازالة مثير بغيض او مؤلم او منع اشياء مزعجة كالتوقف عن الضرب بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، فالاستجابة تقوى من خلال ازالة شيء ما من الموقف وفي مثل هذه

الحالات يسمى الشيء الذي يزال معزز سالباً او مثيراً منفراً Aversive Stimulus ، (العزة، وجودت عزت، 2001، ص 122).

اصناف المعززات

1. المعززات الغذائية Edible reinforces1 .

ان المعززات الغذائية تشمل كل انواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد ، لقد اوضحت العديد من الدراساتان المعززات الغذائية ذات اثر بالغ في تعديل السلوك اذا ما كان اعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك، (العزة، وجودت عزت، 2001، ص 125).

ولكن من عيوب هذا النوع من التعزيز انه يؤدي الى الاشباع مما ينتج عنه فقدان المعزز قيمته التعزيزية.

ويمكن التغلب على هذه الحالة بتقليل كميتها واقرانها بمعززات اخرى كي لا يفقد المعزز قيمته التعزيزية (القاسم واخرون، 2000: 73).

2. المعززات الاجتماعية Social reinforces.

وتشمل كلمات الثناء والتعبيرات غير اللفظية مثل التربت على الكتف وسلوك الانتباه، واستجابة القبول، والاقتراب والاتصال، وايضاً يشمل المعززات الاخبارية التي تخبر الشخص المقابل بان اداءه صحيح فهي تعد بمثابة تغذية راجعة.و انواع الامتيازات جميعها، (العزة، وجودت عزت، 2001، ص 126).

3. المعززات النشاطية Activity reinforces.

هي عبارة عن نشاطات معينة يحبها الفرد، ويسمح له بممارستها في حالة تأديته للسلوك التعليمي المطلوب مثل الخروج للنزهة او مشاهدة برنامج تلفزيوني، واللعب بالكرة، والرسم والتلوين، وركوب الدراجة، وممارسة السباحة...الخ، (عريفج، 2000، ص 173).

4. **المعززات الرمزية** Token reinforces.

هي المعززات القابلة للاستبدال وهي رموز معينة (كالنقاط او النجوم او الكوبونات... الخ) التي يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المراد تقويته ويتم استبدالها فيما بعد بمعززات أخرى، (العزة، وجودت عزت، 2001: 128).

ومن اهم فوائد هذا النوع من المعززات، انه ليس عرضة للإشباع، كالذي يحدث عند استخدام المعزز مما يفقده قيمته التعزيزية، (الخطيب، 1992، ص 39).

5. **المعززات الاولية** Primary reinforces

هي المعززات او المثيرات التي تؤدي الى تقوية السلوك دون خبرة سابقة او تعلم لذا فهو يسمى ايضاً المعزز غير الشرطي، او المعزز غير المتعلم.ويرتبط هذا المعزز بما يشبع الحاجات البيولوجية لدى الفرد، كما انه ذو قوة دافعية لارتباطه باستمرار بقاء الفرد، وهناك معززات اولية ايجابية مثل (الطعام، الشراب، الدفء والحنان) ومعززات اولية سلبية مثل (البرد الشديد، الحر الشديد، الالم، الصدمة الكهربائية، وخزة الدبوس)، (العزة، وجودت عزت، 2001، ص128).

6. **المعززات الثانوية** Secondary reinforces.

هي المثيرات التي تكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بالمعززات الاولية، ولهذا فهو يسمى ايضاً بالمعزز الشرطي او المتعلم فالمعززات الثانوية هي مثيرات حيادية بالاصل اكتسبت خاصية التعزيز من خلال اقترانها المتكرر بمعززات اخرى، (الخطيب، 1992، ص 38).ويسمى سكنر المعززات الشرطية التي ترتبط بأكثر من معزز اولي واحد بالمعززات المعممة (Generalized Reinforcers)، ومن امثلة المعززات الثانوية على المستوى الانساني النقود، كما وان التعاطف والموافقة والانتباه التي يحصل عليها الفرد من الاخرين هي جميعها معززات ثانوية شرطية فعالة، (العزة، وجودت عزت، 2001، ص 128 -129).

ويأخذ اسلوب التعزيز ثلاثة اشكال رئيسة لخفض السلوكات غير المقبولة، وهي:

1. **التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى:** هو تعزيز الفرد في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله، اذ انه يشتمل على تعزيز الفرد لقيامه باي سلوك ما عدا السلوك الذي يراد تقليله.
2. **التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض:** هو تعزيز الفرد عند قيامه بسلوك نقيض للسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله، ولهذا فهو يسمى ايضاً الاشراط المضاد، والسلوك النقيض هو السلوك الذي لا يمكن ان يحدث في الوقت نفسه الذي يحدث فيهالسلوك المستهدف والفرد هنا يعزز فقط عند قيامه بسلوك محدد، وهذا السلوك مقبول ويتناقض مع السلوك المراد تقليله.
3. **التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي:** يشتمل هذا الاسلوب تحديد مدة زمنية يتم فيها قياس السلوك غير المقبول المراد تقليله، فاذا كان معدل حدوث السلوك في اثناء تلك المدة اقل من قيمة معينة يتم تعزيز الفرد، اما اذا كان معدل حدوث السلوك اكثر من تلك القيمة فلا يحدث التعزيز. وهكذا فان هذا الاسلوب يعمل على تقليل السلوك غير المقبول من خلال تعزيز تناقصه تدريجياً، ان احدى حسنات هذا الاسلوب انه لا يشتمل على استخدام المثيرات التجنبية كذلك فان من السهل استخدامه، وانه يقلل السلوك غير المرغوب تدريجياً، (الخطيب.، 1995، ص 190- 188).

جداول التعزيز

هي تنظيم طريقة تقديم المعززات، فاذا كانت المعززات الايجابية ذات قيمة في برامج تعديل السلوك، فان قيمتها تزداد وتبدو اكثر فاعلية اذا ما نظمت تلك المعززات على وفق الجداول، اذ اثبتت جدولة التعزيز قيمتها في احداث التغيير

المطلوب في سلوك الفرد، (الروسان، 2000، ص 114). وتسمى القواعد التي يتم تنظيم العلاقة بين السلوك والمعززات بناء عليها بجداول التعزيز، وجداول التعزيز ذات اثر بالغ في السلوك، فأي وصف وتفسير للسلوك لا يكون قد اكتمل الا اذا اشتمل على تحديد جداول تعزيز يخضع لها، وتقسم هذه الجداول الى نوعين

1. **التعزيز المتواصل** Continuous reinforcement

يعني تقديم المعزز في كل مرة يحدث فيها السلوك المستهدف وجدول التعزيز المتواصل هو الجدول المناسب عندما يكون الهدف هو مساعدة الفرد على اكتساب سلوكات جديدة ليست موجودة لديه، اي ان جدول التعزيز المتواصل هو الاكثر فعالية في مرحلة اكتساب السلوك، فعلينا مثلاً ان نعزز الطفل العدواني على كل سلوك غير عدواني يقوم به وبشكل متواصل من بداية العلاج، اذ ان التعزيز المتواصل يسارع في اكتساب الفرد للسلوكات المقبولة، وعلى الرغم من ان اسلوب التعزيز المتواصل فعال جداً في المراحل الاولى الا انه يؤدي أيضاً الى الإشباع مما ينتج فقدان المعزز لقيمته التعزيزية، وكذلك فان التعزيز المتواصل يتطلب جهداً كبيراً وكلفة، (الخطيب، 1995: 155).

2. **التعزيز المتقطع** Intermittent reinforcement

وهو التعزيز الذي يتم تقديمه بعد ظهور عدد من الاستجابات ويتم بتعزيز السلوك المناسب احياناً، وليس بشكل متواصل.

والتعزيز المتقطع هو تعزيز السلوك احياناً فقط، ان هذا النوع من التعزيز هو الافضل في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك ان السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متقطع يبدي مقاومة اكبر للانطفاء، (العزة، وجودت عزت، 2001، ص20).

إما الإشكال المختلفة الذي تأخذها جداول التعزيز المتقطع فهي:

أ. النسبة الثابتة Fixed – Ratio Schedule.

في هذا الجدول يكون تقديم المعزز متوقفاً على حدوث عدد ثابت ومعين من الاستجابات، اذ يتم تعزيز الفرد بعد تأديته لذلك العدد فقط كأن يتم تعزيز الاستجابة الصحيحة الاولى، الخامسة، العاشرة، وهكذا، (القاسم وآخرون، 2000، ص70).

ب. النسبة المتغيرة Variable – Ratio Schedule.

ان عدد الاستجابات المطلوبة للحصول على التعزيز ليس ثابتاً بل يتغير (يتراوح حول متوسط معين)، فبدلاً من تعزيز الفرد بعد تأديته للسلوك المستهدف خمس مرات، نقوم بتعزيزه مرة بعدما يؤدي السلوك المستهدف خمس مرات ومرة بعد (10، 15، 20) مرة (المتوسط 12 استجابة للحصول على المعزز) ونتيجة لتغير عدد الاستجابات المطلوبة للتعزيز، فالفرد لا يستطيع التنبؤ بموعد التعزيز. ان السلوك الذي يخضع لهذا الجدول يكون قوياً وثابتاً ومن الصعب انطفاؤهُ لأنه لا يمر بمرحلة خمود بعد التعزيز، (الخطيب، 1995، ص153-154).وان أفضل الطرائق للتعزيز هي التي تبدأ بالتعزيز المستمر الذي يتلوه تعزيز متقطع.ووجد سكنر ان هذا النوع من التعزيز يؤدي الى استجابات عالية وثابتة ومنتظمة، (عبد الهادي، 2000، ص65).

جـ. المرحلة الزمنية الثابتة Fixed – Interval Schedule.

في هذا النوع من الجداول، فان التعزيز يتوقف على مرور مدة زمنية محددة ويقدم المعزز لأول استجابة تحدث بعد مرور تلك المدة، فالتعزيز يقدم لأول استجابة تحدث بعد المرحلة الزمنية الأولى بعد كل (5) دقائق مثلاً وبعد ذلك يبدأ بمدة زمنية جديدة كأن تكون (5) ساعات، واول استجابة تحدث بعد مرورها تعزز... وهكذا.

ان السلوك الذي يخضع لهذا الجدول يمر بمرحلة خمود في بداية المدة الزمنية، ولكن معدل حدوثه يزداد عند نهايتها ذلك ان الفرد يتعلم ان سلوكه لن يعزز الا بعد مرور مدة زمنية محددة وتسمى هذه الظاهرة خمود المدة الثابتة، (الخطيب، 1995، ص 154).

د. المرحلة الزمنية المتغيرة Variable – Interval Schedule .

ويتضمن تقديم المعززات بعد مراحل زمنية غير ثابتة، بل متغيرة زمنياً اي ان التعزيز يقدم كلما حدث السلوك في (5) دقائق ومرة ثانية يقدم التعزيز اذا حدث السلوك كل (10) دقائق... وهكذا، (الروسان، 2000، ص 116).

ان السلوك الذي يخضع لهذا الجدول من الصعب جداً اطفاؤه، وهو لا يمر بمراحل خمود بعد التعزيز، لان الفرد لا يستطيع التنبؤ بموعد حدثه (الخطيب.، 1995، ص 159).

الوسائل الفعالة لاستخدام التعزيز

أ. التعاقد السلوكي Bahavioural Contracting .

هو احد الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم بهدف تسهيل عملية التعلم وزيادة الدافعية، واول من وصف هذا الاجراء هو (لويد هوفي Louid Hofei).

والعقد السلوكي هو اتفاقية مكتوبة او شفوية توضح العلاقة بين المهمة التي سيؤديها الفرد والمكافأة التي سيحصل عليها نتيجة لذلك يتعهد فيها الطرف الاول بتأدية سلوك معين ويتعهد فيه الطرف الثاني بتعزيز ذلك السلوك، (العزة، وجودت عزت، 2001، ص 135).

ويستند التعاقد السلوكي الى مبدأ (بريماك)، فهو اداة فعالة تساعد الطفل على تنظيم الذات، كما وأنها تنظم الاستجابات الاجتماعية والانفعالية

لدى المعوق، اذ انه يدرك ان حصوله على ما يريد يتطلب منه القيام اولاً بما تريده المعلمة منه، (الخطيب، 1992، ص 46).

ب. التغذية الراجعة Feedback.

هي الأسلوب الذي يقوم على اطلاع الفرد على نتيجة سلوكه، من خلال تقديم معلومات توضح له الأثر الذي ينجم عن سلوكه، وذلك بعدما تعزز (السلوك) وتهيئة الاستجابة اللازمة للظهور، وذلك ليتم مقارنتها مع السلوكيات نفسها لدى اقرانه (القاسم وآخرون.، 2000، ص 185).

وتعمل التغذية الراجعة بمثابة التعزيز أحيانا وبمثابة العقاب احياناً أخرى، فإذا حصل المتعلم على درجة منخفضة، فهذه الدرجة تدفعه الى الدراسة والمثابرة، لذلك تلعب التغذية الراجعة دوراً بالغ الأهمية في تشكيل السلوك.

ثانياً: العقاب Punishment

هو تقديم مثير مؤلم غير مرغوب فيه (عقاب سلبي) او سحب مثير مرغوب فيه او معزز ما (عقاب ايجابي) من اجل تعديل سلوك الفرد بتقليل السلوك غير المقبول، ويقدم العقاب بعد الاستجابة مباشرة وهو كل ما يحدث بعد السلوك فيقلل من احتمالات تكراره في المستقبل (الخطيب وحمدي، 1997، ص 115).

ان العقاب هي عملية تحدث بعد وقوع السلوك وتؤدي الى التخفيف من حدوثه فيما بعد، ويحدث العقاب بطرائق مختلفة مثل الضرب الخفيف على اليد او التوبيخ او التأنيب او قول لا برفع الحاجبين. والعقاب عملية سريعة للحد من التصرف القائم في تلك اللحظة دون اية عملية اضعاف للسلوك على المدى الطويل، فاذا ما لوث الطفل جدار المنزل بالطباشير يكون عقابه تنظيف الجدار، بينما لا يعد تنظيف الجدار عقاباً في ظروف واوقات اخرى.

ان الطريقة الوحيدة لمعرفة ما اذا كان المثير عقابياً او غير عقابي هي ملاحظة نتائجه على السلوك، فاذا ضعف السلوك او توقف يكون ذلك المثير

عقابياً، فالعقاب كالتعزيز يعرف وظيفياً، والفرق بينهما هو ان التعزيز يقوي السلوك، بينما العقاب يضعفه.

والمثيرات العقابية نوعان:

أ.المثيرات العقابية غير الشرطية Unconditioned Punishing Stimuli .

وهي المثيرات التي تزعج الانسان وتؤلمه بطبيعتها مثل الالم، الحر الشديد، البرد الشديد.

ب. المثيرات العقابية الشرطية .Conditioned Punishing Stimuli

وهي المثيرات التي اكتسبت خاصية العقاب بعد اقترانها بشكل متكرر بمثيرات بغيضة، مثل قول (لا) بصوت حاد.

ان للعقاب محاسن ومساوئ، كما ولا يمكن استخدامه في كل المواقف فالذي يكون عقاباً لشخص معين قد لا يكون لشخص اخر، اي يجب الاخذ بنظر الاعتبار على من نستخدمه، لأنه يؤدي الى حدوث السلوك الانفعالي المترتب على استخدامه.

ان اسلوب الاقصاء عن البيئة المعززة هي واحدة من الاساليب العقابية التي كثيراً ما استخدمت في علاج حالات عديدة لدى الاطفال والتلاميذ.

والإقصاء هو أسلوب يشتمل على حرمان الفرد من إمكانية الحصول على التعزيز حال تأديته السلوك غير المقبول الذي يراد تقليله.

ويأخذ الإقصاء احد الشكلين الآتيين:

أ. اقصاء الفرد عن البيئة المعززة.

ب. سحب المثيرات المعززة من الفرد لمدة زمنية محددة بعد تأديته للسلوك غير المقبول مباشرة، (الخطيب، 1995، ص 193).

ويأخذ الاقصاء عن التعزيز الايجابي ثلاثة اشكال اساسية وهي:

أ. الملاحظة الشرطية Coditioning Observation

هـي عملية اقصاء الفرد عن النشاط الجاري، ويتم تجاهله خلال مدة الإقصاء حيث يطلب منه ان يجلس بعيداً عن الافراد الاخرين، ويراقبهم وهم يتصرفون بشكل مقبول،وينصب اهتمام المعالج على الافراد الاخرين ويقوم بتعزيز السلوكيات المقبولة التي تصدر عنهم، واذا تبين ان ذلك لم يؤدّ الى ايقاف السلوك غير المرغوب ينتقل الى النوع الثاني منه.

ب. الاستثناء Exclusion

يشتمل على منع الفرد من الاستمرار في تأدية النشاط حال حدوث سلوكه غير المقبول، وحرمانه من امكانية مراقبة الاخرين، فالتلميذ قد يؤمر بان يتجه الى الحائط او قد يمنع من رؤية التلاميذ الاخرين في غرفة الصف من خلال استخدام ستارة.

جـ. العزل Seclusion

يشتمل هذا النوع على اقصاء الفرد من البيئة المعززة الى بيئة غير معززة تسمى غرفة العزل، على ان العزل يجب ان لا يستمر لأكثر من دقائق، فالعزل لا يعني الحبس، (الخطيب، 1992، ص 59- 60).

ثالثاً: التشكيل Shaping

يعد سكنر من بين علماء النفس الاوائل الذين استخدموا اسلوب التشكيل، اذ اعتبر السلوك الانساني مكوناً من خطوات اجرائية بالإمكان تعزيز كل واحد منها، وتؤدي هذه الخطوات في النهاية الى تشكيل السلوك الكلي (الاستجابة المرغوبة) (سليمان (1)، 1999، ص 75).

ان أسلوب التشكيل يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف احداث سلوك لا يوجد حالياً، فمن خلاله نستطيع اضافة سلوكيات جديدة الى ذخيرة الفرد السلوكية، فتعزيز

الشخص عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكيات المماثلة له ايضاً.

ويعتمد اسلوب تشكيل السلوك على استخدام كل من التعزيز والانطفاء وذلك بالجمع بينهما لتطوير سلوكيات جديدة وفقاً لخطوات صغيرة توصلنا الى الهدف النهائي.

ويتم تعديل السلوك وفق هذا الاسلوب بالخطوات الاتية:

1. تحديد السلوك النهائي الذي يراد تعليمه.

حيث يتم تعريف السلوك المراد الوصول له بدقة وموضوعية على شكل هدف سلوكي، ان الهدف من ذلك هو تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل منظم وتجنب تعزيز السلوكيات ليست ذات العلاقة.

2. اختيار استجابة تشبه السلوك النهائي.

تسمى هذه الاستجابة بالسلوك المدخلي، ويمكن تحديدها من خلال الملاحظة المباشرة للفرد لمدة ايام قبل البدء بعملية التشكيل.ويجب ان تتصف هذه الاستجابة بصفتين وهي ان تحدث بشكل متكرر، وان تكون قريبة من السلوك النهائي.

3. اختيار معززات فعالة.

يتم في هذه المرحلة اختيار المعززات المؤثرة في تلك الاستجابة ليتم تعزيزيها بشكل منظم ومستمر الى ان تصبح الاستجابة قريبة من السلوك النهائي.

4. الانتقال تدريجياً من مستوى اداء الى مستوى اخر.

يتم في هذه المرحلة الانتقال التدريجي من مستوى اداء الى مستوى اداء اخر، بحيث يجب ان يتعزز الفرد ضمن مستوى معين من (3 -5) مرات قبل الانتقال الى المستوى الذي يليه، وذلك لان تعزيز مستوى اداء معين مدة طويلة قد يعمل على ترسيخ ذلك النمط من السلوك، مما يجعل الانتقال الى المستوى التالي امراً صعباً

ومن ناحية اخرى، فاذا تم تعزيز السلوك مدة قصيرة فالسلوك قد يختفي.وكذلك يجب مراعاة مدة التدريب بتجنب الارهاق والاشباع، ولكن طويلة بما في الكفاية لإتاحة الفرصة لحدوث السلوك مرات عدة، فاذا حدث ان توقف الفرد عن تأدية السلوك نتيجة الانتقال بسرعة كبيرة او ببطء من مستوى اداء الى مستوى اداء اخر، فلابد من العودة الى مستوى الاداء السابق والعمل على تعزيز السلوك مجدداً.ان اهم سبب وراء تدهور الاداء اثناء عملية التشكيل هو زيادة معايير التعزيز بشكل مفاجئ. لهذا يجب الانتقال وبصورة تدريجية من مستوى اداء الى مستوى اداء اخر، (الخطيب، 1995، ص 166 – 167).

ثلاثة عشر : خصائص العربية بين القديم والحديث وتحبيب المتعلمين اليها

قد لا يكون من قبيل الزهو أو المبالغة أن نقول إن اللغة العربية هي أفضل اللغات ؛ فهي اللغة التي نزل بها القرآن الذي هو أفضل الكتب، ولغة الإسلام الذي هو خير الأديان، ولغة الأمة الإسلامية التي هي خير الأمم، ولغة الحضارة الإسلامية التي هي أعرق الحضارات وأنفعها للبشرية، وهي بعد ذلك لغة خالدة خلود التاريخ تولد لغات وتموت، وتبلى لغات وتنقرض أخرى، وهي باقية بقاء العصور إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها ؛ وذلك لأنها محفوظة بحفظ الله تعالى القائل: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ [سورة الحجر-اية 9].وهي بعد ذلك لغة توفر لها من الدقة والمنطقية والبيان والمرونة والوفاء بالمعاني ما لا يعرف له نظير في غيرها من اللغات.

وقد أدرك هذه الحقيقة العلماء العرب واعترف بها المنصفون من جهابذة الغرب.

يقول أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (255هـ):"ولابد من ذكر... الدليل على أن العرب أنطق، وأن لغتها أوسع، وأن لفظها أدل، وأن أقسام تأليف كلامها أكثر، والأمثال التي ضربت فيها أجود وأسير"(الجاحظ، 1985، ج

1ص384). ويقول في موضع آخر: "والبديع مقصور على العرب ومن أجله فاقت لغتهم كل لغة "(الجاحظ، 1985، ج 4ص55).

والجاحظ يشير هنا إلى عدد من خصائص العربية منها: سعة الألفاظ، ودقة الدلالة، وجودة الأمثال، والبديع.

ويقول أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت 276 هـ):" وإنما يعرف فضل القرآن من كثر نظره واتسع علمه وفهم مذاهب العرب وافتنانها في الأساليب، وما خص الله به لغتها دون جميع اللغات. فإنه ليس في جميع الأمم أمة أوتيت من العارضة، والبيان، واتساع المجال ما أوتيه العرب خصيصة من الله لما أرهصه في الرسول صلى الله عليه واله وسلم وأراده من إقامة الدليل على نبوته بالكتاب..."(ابن قتيبة، 1973، ص 12)

ويقول أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392 هـ):" واعلم فيما بعد أنني على تقادم الوقت دائم التنقير والبحث عن هذا الموضع - يعني قضية أن اللغة إلهام أم اصطلاح فأجد الدواعي والخوالج قوية التجاذب لي مختلفة جهات التغول على فكري، وذلك أنني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاف والرقة ما يملك على جانب الفكر حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر "(ابن اجني، 1986، ج1، ص 47).

وقد أفرد ابن جني كتابه الخصائص لتجلية خصائص العربية والتنقيب عن أسرارها وفضائلها فأتى من ذلك بما يشهد على علو كعبه في علم العربية وفقهها.

ولابن فارس (395 هـ) كلامٌ مستفيض في فضل العربية في كتابه ((الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها))، يتجه فيه إلى تفضيل العربية على غيرها لنزول القرآن بها. ويقرر أنّ العربيّة توقيفٌ من عند ربِّ العالمين، وأنها لغةً مصونةً مرعيَّةً برعاية الله، وهي أعلى لغةٍ، لنزول أعلى كتابٍ بها، وأعظم دين، كما عقد باباً لبيان أنّ ((لغة العرب أفضل اللُّغات وأوسعها))،

صدّره بقوله تعالى (وإنّه لتنزيلُ ربِّ العالمين، نزل به الرُّوحُ الأمين على قلبك لتكون من المنذرين، بلسانٍ عربيّ مبين) [سورة الشعراء/ الآيات 192 - 195] فوصفه (جلّ ثناؤه) بأبلغ ما يوصَفُ به الكلام، وهو البيان"(ابن فارس، 1977، ص16).

ولم يكتف علماؤنا القدامىبالكلام عن فضيلة العربية، بل تطرقوا إلى الحديث عن عدد من الخصائص التي تجعلها من أفضل اللغات. وقد أيدهم فيها المعاصرون. وأهمها:

1. **التخفيف**: قال ابن فارس: " ومما اختُصت بهِ لغة العرب قلبهُم الحروف عن جهاتها، ليكون الثاني أخفَّ من الأول، نحو قولهم: "ميعاد" وَلَمْ يقولوا "مِوْعاد" وهما من الوعد، إلاّ أن اللفظ الثاني أخفُّ. ومن ذَلِكَ تركهم الجمعَ بَيْنَ السَّاكنَين، وَقَدْ تجتمع فِي لغة العجم ثلاث سواكن. ومنه قولهم: "يَا حارِ" ميلاًإِلَى التخفيف "(ابن فارس، 1977، ص20).

في العربية غلبة الأصول الثلاثية، وقد أشار إليها ابن جني إذ يقول: " إن الأصول ثلاثة: ثلاثي ورباعي وخماسي، فأكثرها استعمالا وأعدلها تركيبا الثلاثي وذلك لأنه حرف يبتدأ به وحرف يُحشى به وحرف يوقف عليه " ثم يقول مبينا الحكمة من غلبة الثلاثي: " فتمكن الثلاثي إنما هو لقلة حروفه"(ابن اجني، 1986، ج1، ص 65).

وقد أشار بعض المعاصرين إلى أن غلبة الألفاظ الثلاثية من خصائص العربية، ولا تكاد لغة أخرى تشاركها في هذه السمة الواضحة، وكان الأصل الثلاثي عمدة الاشتقاق الذي هو من أبرز خصائص العربية " (المبارك، 1995، ص26) (مطلوب، 1995، ص 29).

وإن مقارنة يسيرة بين العربية وغيرها من اللغات الأوربية لتظهر لنا صحة هذه المقولة، ففي هذه اللغات تسود الكلمات الطوال ذوات العدد كما يتضح من الجدول الآتي:

ففي هذا الجدول نلاحظ أن الكلمات القصيرة في العربية ذوات الحرفين أو الثلاثة أو الأربعة تقابلها كلمات طويلة في اللغات الأوربية قد تصل إلى عشرة أحرف أو تزيد، ومن المعروف أن أقصى ما تصل إليه الكلمات العربية بالزيادة سبعة أحرف في الأسماء كما في استخراج، واستعمار، وستة في الأفعال كما في استخرج واستعمر، في حين أن الكلمات في اللغات الأوربية قد تصل إلى خمسة عشر حرفاً أو أكثر كما في internationalism بمعنى الدولية وincomprehensible بمعنى غامض في الإنجليزية، وenstschuldigung بمعنى معذرة في الألمانية. ولا شك أن لهذه الخاصية فوائد جمة في العربية ففيها توفير للوقت والجهد والمال؛ فالنطق بالكلمات الصغيرة أخف على اللسان وأسرع في الوقت وأخصر في الكتابة من الكلمات الطويلة.

وتعد الجذور الثلاثية سمة من سمات اللغات السامية عموماً، ولكن أكثر الساميات اليوم غير مستعمل، إلا نادراً، وهذا القليل النادر غير مطابق في أكثره لقواعد الساميات القديمة، فصح أن تعد هذه سمة من سمات العربية.

2- **سعة المفردات:** والعرب يعبرون عن الشيء الواحد بأسماء كثيرة، يقول ابن فارس: "ومما لا يمكن نقله ألبتةأوصاف السيف والأسد والرمح وغير ذلك من الأسماء المترادفة، ومعروف أن العجم لا تعرف للأسد أسماء غير واحد. فأما نحن فنخرج له خمسين ومائة اسم "(ابن فارس، 1977، ص21).

ويقول ابن فارس أيضًا:" وحدثني أحمد بن محمد بن بُندار قال: سمعت أبا عبد الله بن خالويه الهمذاني يقول: جمعت للأسد خمسمائة اسم وللحية مائتين "(ابن فارس، 1977، ص21) [1].

وقد كتب الفيروز آبادي من بعد كتابًا في أسماء العسل. ذكر فيه أكثر من ثمانين اسمًا، وقرر مع ذلك أنه لم يستوعبها جميعها. ويرى الفيروز آبادي أنه يوجد للسيف ألف اسم على الأقل(وافي، 1997، ص169)[2].

وهذا الذي يصرح به ابن فارس والفيروزآبادي يقرره علماء اللغة المعاصرون من الشرق والغرب إذ يذكر الدكتور علي عبد الواحد وافي وكان عضوًا بالمجمع اللغوي بالقاهرة - أن الأستاذ دوهامرDe Hammer جمع المفردات العربية المتصلة بالجمل وشئونه، فوصلت إلى أكثر من خمسة آلاف وستمائة وأربع وأربعين "(وافي، 1997، ص169)، كما يقرر الدكتور وافي نفسه أن من أهم ما تمتاز به العربية أنها أوسع أخواتها السامية ثروة في أصول الكلمات والمفردات. فهي تشتمل على جميع الأصول التي تشتمل عليها أخواتها السامية أو على

---

(1) من أسماء الأسد المذكورة في المعاجم: الليث، أسامة، هزبر، ضرغام، رئبال، ضيغم، ضمضم، الصمة، الضماضم، الضباث، ضبثم، بيهس، ساعدة، حلبس، حلابس، الطيثار، حيدرة، العوف، العرفاس، العفرنس، الفرانس، الفرناس، أبوفراس، القسور، القسورة، خنابس، قصاقص، فرافص، قضاقض، كهمس، ضراك، الدوسك، الدوكس، الضيثم، القشعم، الهمام، الهيصم، الهصمصم، هراس، هموس، الهواس، الهرماس، هصور، هيصر، هيصار، هصار، مهصر، هصر، هصرة، الشيظم، الشيظمي، العرباض، الشابك، الورد، الخبعثة، الخبعثن، العثمثم، الشجعم، العرندس...إلخ وانظر المخصص لابن سيده 2/4 -3.

(2) من أسماء السيف: الصارم، الصروم، الإصليت، الصلت، المنصلت، الخشيف، الخشوف، الخاشف (وكله بمعنى الماضي)، قاصل، قصال، نهيك، هبار، لهذم، باتر، رسوب، الهذام، القاضب، المخضل، الصمصامة، الخدوم، هذاذ، هذهاذ، هذاهذ... إلخ وانظر المخصص لابن سيده 9/3.

معظمها، وتزيد عليها بأصول كثيرة احتفظت بها من اللسان السامي الأول، وأنه تجمع فيها من المفردات في مختلف أنواع الكلمة اسمها وفعلها وحرفها، ومن المترادفات في الأسماء والصفات والأفعال... ما لم يجتمع مثله للغة سامية أخرى، بل ما يندر وجود مثله في لغة من لغات العالم." (وافي، 1997، ص168).

وترجع وفرة المفردات في اللغة العربية إلى خاصة أخرى ثالثة.

3- **وهي الاشتقاق** تلك الخاصة التي تتيح للغة العربية إنتاج عدد كبير من الكلمات من جذر واحد مثل اشتقاق كاتب ومكتوب ومكتب ومكتبة وكتاب ومكاتبة...إلخ من الجذر كتب، ويسمي الدكتور نبيل علي هذه الظاهرة بالفائض اللغوي ويشبهها بالشجرة ذات الجذور القليلة والأوراق الكثيرة؛ لذا فهي توصف بأنها شجرة ثقيلة القاع، فرغم صغر نواة المعجم (أقل من عشرة آلاف جذر) تتعدد المفردات بصورة هائلة وذلك بفضل الإنتاجية الصرفية العالية.وتقدر قيمة هذه الإنتاجية بقسمة عدد كلمات المعجم المشتقة على عدد الصيغ الصرفية، وهي لا تقل في المتوسط عن 300 كلمة لكل صيغة، وهي نسبة عالية حتمًا إذا ما قورنت بإنتاجية قواعد تكوين الكلمات في اللغات الأخرى."(علي، 1988، ص286)

والقيمة العلمية لهذه الخاصية أنها تعزز من قدرة العربية على الوفاء بالمتطلبات العلمية الحديثة ولا سيما صياغة المصطلحات وتوليد الألفاظ الجديدة والبرمجة الآلية، ولعله من المفارقات العجيبة أن نجد العربي القديم يضع للجمل والسيف مئات الأسماء، ثم نتحير نحن اليوم في وضع بضعة أسماء لمخترعات حديثة مثل المذياع والتلفاز والحاسوب وغيرها.

4- **الإعراب والتمييز بين المعاني بالحركات وغيرها**: ويرى ابن فارس أن من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ...ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف

من منصوب ولا تعجب من استفهام ولا صدر من مصدر ولا نعت من توكيد(ابن فارس، 1977، ص76).

كما يقرر في موضع آخر أن للعرب في ذلك ما ليس لغيرهم : فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني يقولون: مِفتح للآلة التي يفتحبها، ومَفتح لموضع الفتح، ومِقص لآلة القص ومَقص للموضع الذي يكون فيه القص (ابن فارس، 1977، ص309-310).

ويقولون: امرأة طاهر من الحيض : لأن الرجل لا يشركها في الحيض،وطاهرة من العيوب ؛ لأن الرجل يشركها في هذه الطهارة. وكذلك قاعد من الحبَل وقاعدة من القعود(ابن فارس، 1977، ص310).

وتقول: كم رجلا رأيت ؟ في الاستخبار. وكم رجل رأيت في الخبر يراد به التكثير(ابن فارس، 1977، ص310).

وفي هذا الكلام من ابن فارس إشارة مهمة إلى دور الحركات عمومًا في التمييز بين المعاني المختلفةليس فقط على مستوى الإعراب ولكن أيضًا على مستوى البنية المفردة.

وقد أشار علماء اللغة المعاصرون إلى هذه الخاصية للغة العربية، فيقول الدكتور علي عبد الواحد وافي اعتمادًا على أقوال المستشرقرينان:" تمتاز اللغة العربية في شئون التنظيم بتلك القواعد الدقيقة التي اشتهرت باسم قواعد الإعراب والتي يتمثل معظمها في أصوات مد قصيرة، تلحق أواخر الكلمات لتدل على وظيفة الكلمة في العبارة وعلاقتها بما عداها من عناصر الجملة، وهذا النظام لا يوجد له نظير في أية أخت من أخواتها السامية، اللهم إلا بعض آثار ضئيلة بدائية في العبرية والآراميةوالحبشية " (وافي، 1997، ص210).

ويقول المستشرق يوهان فك:" قد احتفظت العربية الفصحى، في ظاهرة التصرف الإعرابي، بسمة من أقدم السمات اللغوية التي فقدتها جميع اللغات السامية. باستثناء البابلية القديمة - قبل عصر نموها وازدهارها الأدبي وقد احتدم

الصراع حول غاية هذا التصرف الإعرابي في لغة التخاطب الحي فأشعار عرب البادية قبل الإسلام وفي عصوره الأولى ترينا علامات الإعراب مطردة كاملة السلطان "(فك، 1951، ص 15).

والقيمة العلمية لهذه الخاصية أنها تتيح للعربية قدرة هائلة في التعبير عن المعاني والتفنن في الأساليب، وتجعلها أكثر مرونة وتصرفًا في بناء التراكيب.

5- وفرة مخارج الأصوات: أشار ابن فارس إلى اختصاص العربية ببعض الأصوات مثل: الهمزة، والحاء، والطاء، والضاد، يقول عن الهمزة: " والعرب تنفرد بها في عرض الكلام، مثل " قرأ "، ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداء(ابن فارس، 1977، ص123-124).

وقال:" ومما اختصت به لغة العرب الحاء والطاء. وزعم قوم أن الضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم"(ابن فارس، 1977، ص123-124).

وقال الباقلاني عن هذه الخاصية:"...ولضيق ما سوى كلام العرب أو لخروجه عن الاعتدال يتكرر في بعض الألسنة الحرف الواحد في الكلمة الواحدة والكلمات المختلفة كثيرًا كتكرر الطاء والسين في لسان يونان، وكنحو الحروف الكثيرة التي هي اسم لشيء واحد في لسان الترك " (الباقلاني، 1981، ص 87).

وهذا ما يقرره علماء اللغة المعاصرون أيضًا ؛ إذ يذكرون أن العربية أكثر أخواتها احتفاظًا بالأصوات السامية ؛ فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السامية، وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في واحدة منها: الثاء والذال والغين والضاد. (وافي، 1997، ص164-165).

ويقول المستشرق برجستراسر: " فالضاد العتيقة حرف غريب جدًا غير موجود على حسب ما أعرف في لغة من اللغات إلا العربية "(برجستراسر، د-ت، ص18).

وقد عني الأستاذ العقاد بهذا الجانب من خواص العربية في كتابه اللغة الشاعرة، فبعد أن أوضح الفرق بين الأبجدية العربية وغيرها من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية، أو اللغات الطورانية، أو اللغات الساميةقال: " وتظل اللغة العربية بعد ذلك أوفر عددًا في أصوات المخارج التي لا تلتبس ولا تتكرر بمجرد الضغط عليها، فليس هناك مخرج صوتي واحد ناقص في الحروف العربية "(العقاد، 1988، ص13) ثم يقول:" تمتاز اللغة العربية بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والظاء والعين والقاف والحاء والطاء، أو توجد في غيرها أحيانًا، ولكنها ملتبسة مترددة لا تضبط بعلامة واحدة "(العقاد، 1988، ص13-14).

وقد عني الدكتور محمد المبارك بهذا الجانب من خصائص العربيةفقال: " إن أول ما يبدو من صفات الحروف العربية توزعها في أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، ذلك أن الحروف العربية تتدرج وتتوزع في مخارجها ما بين الشفتين من جهة وأقصى الحلق من جهة أخرىفتجد الفاء والباء والواو الساكنة ومخارجها من الشفتين من جانب، والحاء والهاء والعين والهمزة ثم الغين والخاء على التدرج ومخارجها من الحلق أقصاه فأدناه من جانب آخر، وتتوزع باقي الحروف العربية بينهما في هذا المدرج. وقد تجد في لغات أخرى غير العربية حروفًا أكثر عددًا ولكنها محصورة مدارجها في نطاق ضيق وفي مدرج أقصر"(المبارك، 1995، ص17).وفي هذا ضيق في الأفق الصوتي واختلال في الميزان الصرفي وفقدان لحسن الانسجام بسبب سوء توزيع الحروف.

ويراعي العرب في اجتماع الحروف في الكلمة الواحدة وتوزعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقي. فمثلاً: لا تجتمع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال. ولا تجتمع الجيم مع القاف والظاء والطاء والغين والصاد، ولا الحاء مع الهاء، ولا الهاء قبل العين، ولا الخاء قبل الهاء، ولا النون قبل الراء، ولا اللام قبل الشين.

وأصوات العربية ثابتة على مدى العصور والأجيال منذ أربعة عشر قرناً. ولم يُعرف مثل هذا الثبات في لغة من لغات العالم في مثل هذا اليقين والجزم .إن التشويه الذي طرأ على لفظ الحروف العربية في اللهجات العامية قليل محدود، وهذه التغيرات مفرقة في البلاد العربية لا تجتمع كلها في بلد واحد. وهذا الثبات، على عكس اللغات الأجنبية، يعود إلى أمرين: القرآن، ونزعة المحافظة عند العرب.

وللأصوات في اللغة العربية وظيفة بيانية وقيمة تعبيرية، فالغين تفيد معنى الاستتار والغَيْبة والخفاء كما نلاحظ في: غاب، غار، غاص، غال، غام. والجيم تفيد معنى الجمع: جمع، جمل، جمد، جمر. وهكذا .

وليست هذه الوظيفة إلا في اللغة العربية، فاللغات اللاتينية مثلاً ليس بين أنواع حروفها مثل هذه الفروق، فلو أن كلمتين اشتركتا في جميع الحروف لما كان ذلك دليلاً على أي اشتراك في المعنى. فالكلمات التالية في الفرنسية مشتركة في أغلب حروفها وأصواتها ولكن ليس بينها أي اشتراك في المعنى مثل Ivreسكران oeuvre أثر أو تأليف ouvre يفتح livre كتاب lèvreشفة.

والقيمة العلمية لهذه الخاصية أنها تعطي العربية قوة في البيان، ووضوحًا شديدًا في السمع، وجمالا في التعبير، وانسجامًا في التركيب.

6- **<u>العروض:</u>** قال ابن فارس: " ثم للعرب العروض الذي هو ميزان الشعر، وبه يعرف صحيحه من سقيمه (ابن فارس، 1977، ص77).

وقد أشار غير واحد من المستشرقين إلى اختصاص العربية بعلم العروض، يقول العلامة المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون في بحث له بعنوان " مقام الثقافة العربية بالنسبة إلى المدينة العالمية ":" وأما في علوم اللغة فإن الفكر السامي لم يصل إلى علم العروض إلا عند العرب (وافي، 1997 ،ص248).

وقد أفاض الأستاذ العقاد في بحث الخاصية الموسيقية للغة العربية في كتابه اللغة الشاعرة ويظهر من عنوان الكتاب ومن شرح العقاد له أنه يعني

باللغة الشاعرة اللغة التي بنيت على نسق الشعر في أصوله الفنية والموسيقية ؛ فهي في جملتها فن منظوم منسق الأوزان والأصوات، لا تنفصل عن الشعر في كلام تألفت منه ولو لم يكن من كلام الشعراء.

وهذه الخاصة في اللغة العربية ظاهرة من تركيب حروفها على حدة، إلى تركيب مفرداتها على حدة، إلى تركيب قواعدها وعباراتها ؛ إلى تركيب أعاريضها وتفعيلاتها في بنية القصيد. "(العقاد، 1988، ص11)

اربعة عشر : القراءة

أغراضها، مزاياها، شروط القراءة الجيدة (دروس تدريبية في القراءة).

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة (الدليمي، وسعاد، 2009، ص 3-66)، (زايد، 2013، ص35-89)، (عبد عون، 2014، 142-144)، (الجبوري، 2015، ص 239-260).

مفهوم القراءة وتطوره:

القراءة هي عملية فك الرموز المكتوبة، وهي عمل فكري مركب تتآزر فيه جميع القدرات العقلية من تميز بصري إلى تمييز سمعي وإدراك بصري وإدراك سمعي و ذاكرة بصرية إلى ذاكرة سمعية جميع القدرات تعمل متوائمة ليستطيع الإنسان فك الرمز و إعطاءه معنى، الغرض الأساسي من عملية القراءة أن يقرأ المتعلم بطلاقة و يسر، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة، و جودة النطق و حسن التحدث وروعة الإلقاء، ثم تنمية ملكة النقد والحكم و التميز بين الصحيح و الفاسد.

والقراءة عملية يراد بها ايجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني (عبد عون، 2013، ص 139).

و مجمل القول:القراءة تعني إدراك الرموز المكتوبة، والنطق بها، ثم استيعابها و ترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل مع ما يقرأ، وأخيراً الاستجابة لما تميله هذه الرموز.

أهداف القراءة

1- تدريب التلاميذ على سلامة النطق وحسن الإلقاء والتعبير بنبرات صوتية واضحة.

2- تعويد التلاميذ على مواجهة المواقف بشجاعة، وبث فيهم الثقة بالنفس.

3- تغرس في التلاميذ القدرة على فهم ما يقرؤون وما يسمعون في سرعة ودقة.

4- تزويد التلاميذ بكثير من الألفاظ والتراكيب والجمل والأساليب وتنمي ثروتهم اللغوية وتزيد ثقافتهم.

5- تكسب التلاميذ عادة حب القراءة ومصاحبة الكتاب.

6- تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذ وذلل بتزويده بالمفردات والتراكيب والعبارات الجديدة.

7- تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع، مع فهمه فهماً صحيحاً ونقده والانتفاع به.

أنواع القراءة

أولاً: القراءة الصامتة:

وهي قراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك الشفتين، وتستخدم في مراحل التعليم جميعا بنسب متفاوتة.

أغراضها:

1- تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها.

2- تربية الذوق والإحساس بالجمال.

3- زيادة القدرة على الفهم.

4- تربية القدرة على المطالعة الخاطفة وزيادة السرعة مع الإلمام بالقراءة تماشيا مع ضرورات الحياة.

5- زيادة قاموس القارئ وتنميته لغوياً وفكرياً.

6- حفظ ما يستحق الحفظ من ألوان الادب الرفيع .

مزاياها:

1- أنها الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة وتحقيق المتعةالتي ينتهي إليها القارئبعد المدرسة في تحصيل معارفه.

2- طريقة اقتصادية في التحصيل لأنها أسرع من الجهرية.

3- تشغل التلاميذ جميعا وتتيح لهم شدة الانتباه وحصر الذهن في المقروء وفهمه بدقة.

4- مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.

5- تعود المتعلم الاستقلال والاعتماد على النفس.

6- أيسر من القراءة الجهرية لأنها محررة من أثقال النطق، ومن مراعاة الشكل والإعراب وتمثيل المعنى .

وسائل التدريب على القراءة الصامتة:

1- في حصص القراءة في الكتب المقررة نجعل التلاميذ يقرءون الدرس قراءة صامتة قبل قراءته جهراً، ولابد لذلك من مقدمة مشوقة أو أسئلة تستثيرهم على القراءة الصامتة.

2- عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط والفهم.

3- قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد أو القصص قراءة حرة خارج الصف ثم مناقشة ذلك.

4- القراءة في المكتبة.

مآخذ على القراءة الصامتة:

1- لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق والأداء.

2- لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدرب على صحة القراءة وتمثيل المعنى وجودة الإلقاء.

ثانيا: القراءة الجهرية

وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها، وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري، وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة.

والقراءة الجهرية تستخدم في مراحل التعليم جميعا، ولكن وقتها يطول بالنسبة للتلاميذ الصغار، وكلما نما التلميذ نقص وقت القراءة الجهرية وزاد وقت القراءة الصامتة .

شروط القراءة الجهرية الجيدة:

1- جودة النطق وحسن الأداء وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.

2-تمثيل المعنى.

3- الوقف المناسب عند علامات الترقيم.

4- السرعة الملائمة للفهم والإفهام.

5- ضبط حركات الإعراب.

أغراضها ومزاياها:

1- هي وسيلة لإجادة النطق والإلقاء وتمثيل المعنى.

2- وهي وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها.

3- تساعد التلاميذ على إدراك مواطن الجمال والذوق الفني.

4- تعود التلاميذ الشجاعة وتزيل صفة الخجل والوجل والتلجلجوتبعث الثقة في نفوسهم.

5- تسر القارئ والسامع معان فيشعر كل منهما باللذة والاستمتاع.

6- تعد التلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة الجماهير.

مآخذها وعيوبها:

1- قد لا يتسع الدرس لقراءة جميع التلاميذ.

2- قد ينشغل بعض التلاميذ في أثنائها بغير الدرس.

3- ربما أدت إلى إجهاد المعلم والتلاميذ ولاسيما إذا كانت بأصوات مرتفعة.

4- طريقة غير اقتصادية في التحصيل.

وفرص تدريب المتعلمين على القراءة الجهرية كثيرة داخل دروس اللغة العربية، ففي حصص المطالعة مجال للقراءة الجهرية إلى جانب القراءة الصامتة، وفي حصص النصوص مجال كذلك، كما أن هناك فرصاً للقراءة الجهرية في غير دروس اللغة العربية.

ثالثا: قراءة الاستماع

إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعينين، والقراءة الجهريةتتم بالعينين والشفتين، فإن الاستماع قراءة بالأذن فقط. ويمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي والفهم فيمراحل الدراسة جميعا ماعدا المرحلة الابتدائية الدنيا

حيث يكون الطفل ميالاً بفطرته للعب فلا يستطيع أن يحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة.

فوائدها ومزاياها:

1- تدريب المتعلمين على حسن الإصغاء، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم.

2- تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ وتكشف عن مواهبهم المختلفة.

3- الوقوف على مواطن ضعف التلاميذ والعمل على علاجها.

4- لها أعظم الأثر في تعليم المكفوفين، وفي الدراسات الجامعية والعليا، وتلقي المحاضرات.

مآخذ عليها وعيوبها:

1- لا تتوافر فيها فرصة تدريب التلاميذ على جودة النطق وحسن الأداء.

2- بعض التلاميذ يعجزون عن مسايرة القارئ.

3- قد تكون مدعاة إلى عبث بعض التلاميذ، وانصرافهم عن الدرس. ومن الفرص المفيدة لتدريب التلاميذ على الاستماع المحاضرات التي تلقي في المدرسة والمناظرات التي تعقدها الجماعة الأدبية، والإذاعة المدرسية، والمناقشات .

خطوات مقترحة للسير في درس القراءة

هناك خطوات متعددة للسير في درس القراءة، وهذه خطوات مقترحة ولك أخي المعلم أن تتصرف فيها ولكن عليك أن تحافظ على أسسها العامة :

أولاً: التمهيد

وهو البوابة التي يدخل المعلم والمتعلمين عن طريقها إلى الدرس الجديد ومن أساليب التمهيد:

❖ الوسائل المشوقة كالصور والنماذج .

❖ الأسئلة التي تتصل بموضوع الدرس .

والغرض من التمهيد تهيئة أذهان المتعلمين للدرس الجديد وتوجيه أفكارهم إليه بطريقة مشوقة – تنقلهم مما كانوا فيه قبل دخول المعلم إلى الجو النفسي الملائم للدرس الجديد، والتمهيد الناجع هو ما يشعر المتعلم بعده بحاجة إلى قراءة الموضوع .

ثانياً: القراءة الصامتة

وسبق أن تحدثنا عنها وذكرنا مزاياها وعيوبها وهي التي تكون قراءة بالعين فقط دون همس أو تحريك شفة وقبل القراءة الصامتة يأمر المعلم طلابه بوضع خطوط تحت الكلمات الجديدة عليهم ويطلب منهم أن يقرؤوا قراءة فهم ليتمكنوا من الإجابة عما يوجه إليهم من أسئلة.

ولكن هل للقراءة الصامتة وقت محدد؟ إن هناك عدة عوامل تحدد وقت القراءة الصامتة وأهم هذه العوامل :

1- مرحلة التعليم .

2- نوع الموضوع من حيث الطول والقصر

3- ومستواه من حيث الصعوبة والسهولة .

4- مستوى التلاميذ

والقاعدة العامة أن يترك للقراءة الصامتة وقت يكفي المتعلم المتوسط في القراءة .

ثالثاً: مناقشة الأفكار العامة والألفاظ والتراكيب:

وفي هذه الخطوة يبدأ المعلم في سؤال المتعلمين فيما يأتي :

أ) قائل النص: إذا كان نصاً من الشعر أو النثر.

ب) سؤال المتعلمين عن الأفكار العامة للدرس.

جـ) نقاش المتعلمين في الألفاظ والتراكيب اللغوية وسوف نتحدث بالتفصيل عن كيفية معالجة الألفاظ والتراكيب اللغوية بعد الانتهاء من خطوات الدرس.

د) يدع الفرصة للطلاب كي يسألوا عما غمض عليهم ثم يدع الفرصة لمن يعرف الإجابة من المتعلمين أن يجيب. وهنا يعلمهم المعلم الدقة في السؤال والدقة في التفكير والدقة في التعبير.

رابعاً: قراءة الدرس قراءة جهرية

ويبدأ المعلم بقراءة الدرس قراءة نموذجية ولابد أن تتسم قراءته بما يأتي:

1- الوضوح.

2- إخراج الحروف من مخارجها.

3- الضبط بالشكل.

4- ملاحظة علامات الترقيم.

5- تمثيل المعنى وبعد ذلك يطلب المعلم من أحد المتعلمين المجيدين القراءة وبعد قراءته قدراً مناسباً يتوقف ثم يتلوه متعلم آخر وهكذا حتى ينتهي الموضوع أو الجزء المطلوب قراءته وتمضي القراءة الأولى دون تصحيح الأخطاء التي تقع من المتعلمين ليبقى الهدوء ويستطيع المتعلمين متابعة القارئ وفهم الموضوع فهماً دقيقاً إلا إذا كان الخطأ فاحشاً مخلاً بالمعنى. فإن المعلم يوقف المتعلم لتصحيح الخطأ، وفي القراءة الجهرية الثانية يطلب المعلم من فئة أخرى قراءة الدرس ويهتم المعلم هنا بتصحيح الأخطاء على ألا يقاطع القارئ في أثناء القراءة لتصحيح الخطأ وإذا كان نحوياً أو إملائياً أشار المعلم إلى القاعدة ولكن بدون إسراف.

خامساً: المناقشة الجزئية والنقدية

وفي هذه الخطوة تبدأ مرحلة التساؤلات والمناقشة في المعاني الجزئية ومدى ارتباطها ببعضها وتحليل هذه المعاني وتفسيرها وربطها بالخبرات السابقة لدى المتعلمين ونقدها وعمل الموازنات والمزايا الأسلوبية للنص.

سادساً: التقويم:

وقبل أن نتحدث عن وسائل التقويم ننبه إلى أن التقويم عملية مستمرة من أول الدرس وإن جاء في ترتيب الخطوات متأخراً، وللتقويم وسائل كثيرة منها:

1- الملاحظة والاستماع: أي ملاحظة المعلم لأداء تلاميذه والاستماع لهم.

2- الأسئلة: من المعلم إلى المتعلمين أو من المتعلمين إلى بعضهم البعض أو من المتعلمين إلى المعلم.

3- تمثيل النصوص التي يمكن تمثيلها أو عمل حوار حولها.

4- تلخيص أفكار الدرس شفوياً أو كتابياً.

وعلى المعلم ألا ينتهي من الدرس دون إثارة رغبة المتعلمين نحو مزيد من القراءة عنه أو عن بعض الأفكار التي أثارها أو الكشف عن بعض المعاني الغامضة وهنا يجب أن يكون لدى المعلم معرفة ببعض الكتب والمراجع التي يمكن أن يهدي المتعلمين إليها حتى تستمر عملية القراءة ويتعود المتعلمين على مهارة القراءة في المراجع والبحث وحل المشاكل عن طريق القراءة .

صفات القارئ الماهر

1- هو الذي يقرأ بصوت مناسب.

2- يقرأ بسرعة مناسبة.

3- يقرأ بوضوح فيخرج الحروف من مخارجها.

4- يقرأ جملة جملة لا كلمة كلمة.

5- يقرأ قراءة مضبوطة بالشكل.

6- يقرأ ويقف على ساكن لا على متحرك.

7- يقرأ ويقف على ما يحسن الوقوف عليه.

8- يقرأ قراءة معبرة ممثلة للمعنى.

9- يقرأ ويفهم ويضع عنواناً للمقروء.

10- يقرأ قراءة ناقدة فيفسر المادة المقروءة ويحكم عليها بالقبول أو الرفض .

خمسة عشر : مظاهر المشكلات القرائية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ؟

1-التكرار: تعد الكلمة تكراراً إذا قرأها التلميذ أكثر من مرة واحدة في الجملة، مثل (القلم، القلم مع خالد) هنا كرر التلميذ كلمة القلم، وكثيراً ما يكرر التلميذ قراءة كلمة من الكلمات، وسبب هذا هو: اضطراب حركات العين، أو عجز الطفل عن فهم المقروء، أو إلى نقص في خبراته اللغوية.

وعلاج ذلك هو: توضيح المعنى المقروء للتلاميذ، وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية، وأن يطلب المعلم من تلاميذه عدم الاستعجال في القراءة، وأن يشجع المعلم تلاميذه معنوياً.

2-الإبدال: وهو وضع حرف مكان آخر. ومن أمثلته أن يقرا التلميذ(يعفو) (يفعو)بوضع الفاء مكان العين، وعلاج ذلك هو النظر الصحيح إلى الكلمة وغرس هذه العادة في التلميذ وعدم الاستعجال في القراءة، وتوضيح المعنى المقروء، وتنمية مهارة القراءة عند التلميذ وتشجيعه معنوياً.

3- **القلب:** وهو وضع كلمة مكان كلمة أخرى ومن أمثلته: أن يقرأ التلميذ كلمة (بحر) بدلاً من (حرب) أو أن يقرأ (جاء محمد) بدلاً من (محمد جاء) وعلاج ذلك هو نفس علاج الإبدال المتقدم ذكره.

4- **المبالغة في رفع الصوت أو خفضه:** ينبغي على المعلم أن يكون مثالاً يحتذى به من قبل التلاميذ، فلا يبالغ في صوته عند القراءة أو في خفضه، وعليه أيضاً أن ينوع في هذا حتى تجيء قراءته في صورة طبيعية تساعد في التعبير عن معاني الكلمات.

5- **عجز التلميذ عن فهم معنى الكلمة:** وعلاج ذلك أن يهتم المعلم بتوجيه التلميذ إلى الاهتمام بالمعنى المقروء، ومناقشة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة، وتنمية قدرات التلميذ على التمييز بين الكلمات، والاستعانة بالوسائل المتنوعة التي توضح معاني هذه الكلمات.

6- **الحذف:** ومن أمثلته أن يحذف التلميذ كلمة من النص فمثلاً: (قلم كبير جداً) تصبح بعد الحذف (قلم كبير)أو قد يحذف حرفاً من حروف الكلمة أو الجملة، وسبب ذلك السرعة في القراءة، وعدم فهم المعنى المقروء، وعلاج ذلك: أن يكلف المعلم التلاميذ بإعداد القطعة قبل قراءتها، وأن يساعدهم على فهم المقروء والتدريب على القراءة السريعة مع الفهم.

7- **الإضافة:** ومن أمثلته أن يضيف التلميذ كلمات أو حروفاً غير موجودة، كان يقول (رأيت) بدلاً من (رأت)، (نامت) بدلاً من (نام) وسبب ذلك هو نفس سبب الحذف وعلاجه أيضاً نفس علاج الحذف المتقدم ذكره .

8- **القراءة المتقطعة وعدم انطلاق اللسان:** وعلاج ذلك يتخلص في تدريب التلاميذ على قراءة العبارات كاملة، ويحسن أن تكون العبارات قصيرة ثم تطول تدرجياً، وأيضاً بالاهتمام بالقراءة الفردية والترديد الجماعي،

وبالقراءة البطيئة للمتعلم الواحد وترديده خلف المعلم.

9- **صعوبة التعرف على الكلمة الجديدة**: وتحدث غالباً في الكلمات الطويلة المكونة من ثلاثة إلى ستة حروف مثل كلمة: الغواصين، لؤلؤ، وفي الكلمات التي تحتوي على همزة مثل:بدأت، الرائع، يملأ.

وعلاج ذلك أن يحدد المعلم الكلمات الجديدة في درسه، قبل أن يقرأها الطفل، وأن يستعين بالنماذج، والصور وغيرها من وسائل، حتى يفهم التلميذ هذه الكلمات ويألفها.

10- **عادات العين الخاطئة في القراءة:** وهي عدم تحريك العين على السطر المقروء بانتظام، أو عدم انطلاقها بانسجام، أو قصر مدى الإبصار في أثناء القراءة وهذه كلها نتيجة عادات خاطئة عند تعلم القراءة، ويمكن التغلب عليها بغرس العادات الصحيحة للقراءة والتشجيع عليها.

العوامل التي تقف وراء ضعف القراءة

أولا: العوامل الجسمية

يقصد بالعوامل تلك العوامل التي تعود إلى التراكيب الوظيفية و العضوية والفسيولوجية التي تشيع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم و صعوبات القراءة بشكل خاص و من الاختلالات العصبية الوظيفية اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية و هي (السيطرة الوظيفية لأحد جانبي الجسم على الآخر) كما ترتبط صعوبات القراءة ارتباطا وثيقا بكل من الاضطرابات البصرية و السمعية، و يرى البعض أنه يمكن إرجاع صعوبات القراءة إلى العوامل الجينية (الوراثية) و يدعم هذا الاتجاه ما وجده بعض الباحثين من شيوع صعوبات أو مشكلات القراءة بين أسر معينة بعينها و أن هذه الصعوبات تمتد من جيل إلى جيل آخر.

آخر نتائج البحوث حول وراثية العسر القرائي

- عسر التعلم ينتشر و يشيع في أسر بعينها و يؤكد ذلك دور الوراثة في عسر القراءة.
- التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتى بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة.

ثانيا: العوامل البيئية:

يرى العديد من التربويون أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يعود بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم على نحو فعال و من الممارسات التي تدعم وجود صعوبات القراءة عند من لديهم استعداد (جسمي – نفسي) لوجودها ما يأتي:-

- التعليم بأسلوب لا يتناسب مع الاستعدادات الخاصة بهؤلاء.
- إهمال التفاعل و التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لأن المعلم يجد أن الاهتمام بهم مجهد
- استخدام مواد تعليمية صعبة (صعوبة قرائية المادة المتعلمة) مما يصيب هؤلاء المتعلمين بالإحباط
- ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب التلاميذ لها و خاصة ذوي صعوبات القراءة
- تجاهل الأخطاء النوعية المكررة التي تصدر عن بعض الأطفال إلى أن تصبح عادة مكتسبة
- الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل أو إهمالها و عدم الاهتمام بها بسبب تكرارها و ما تتطلبه من جهد لتصحيحها و تلعب الأسرة دورا كبيرا في دعم أو تثبيط النشاط الذاتي للقراءة الحرة لدى الأبناء فالأسرة بما توفره من خبرات قرائية جذابة للأطفال تعد

عاملا من عاملا تطور النمو القرائي و إذا لم تقم بهذا الضعف تكن عاملا من عوامل صعوبات التعلم البيئة ، فالمستوى القرائي يرتبط بالطموحات الأكاديمية و المهنية للآباء و هناك و جود ارتباطات دالة بين صعوبات القراءة و سوء التوافق الشخصي و الاجتماعي للتلاميذ

ثالثا: العوامل النفسية

تتعد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم و مشكلات القراءة إلى حد كبير يؤكد إسهام هذه العوامل بالنصيب الأكبر في صعوبات القراءة و هذه العوامل كما يأتي: -

- ❖ اضطرابات الإدراك السمعي - اضطراب الإدراك البصري
- ❖ اضطراب لغوية -- اضطراب الانتباه الانتقائي
- ❖ اضطراب عمليات الذاكرة - انخفاض مستوى الذكاء

طرائق و إستراتيجيات علاج الضعف القرائي

أولا: طريقة تعدد الحواس VAKT

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المعتمد على الحواس الأربع (حاسة البصر – حاسة السمع – الحاسة الحسحركية – حاسة اللمس) فالأفراد يتباينون في الاعتماد على إ هذه الحواس كمنافذ حسية لتلقي المعلومات أو المثيرات فمن الناس سمعي و منهم بصري و منهم لمس و منهم حسحركي و من ثم فالتكرير في أسلوب التعليم على هذه الحواس مجتمعة يضمن بمشيئة الله إتقان تعلم المهارة، و يعزز تعلم الطفل للمادة المقروءة و تتباين هذه الوسائد داخل الفرد الواحد لذا يفضل اتباعها مع ذوي صعوبات القراءة، و يقع عبء هذه الطريقة على عاتق المعلم حيث يتعين عليه أن يجعل التلميذ يرى الكلمة مكتوبة و يتتبعها بأصابعه و يقوم بتجميع حروفها و يسمعها من المعلم و من أقرانه و يرددها لنفسه ثم يكتبها عدة مرات.

ثانيا: - طريقة فرنالد

لا تختلف طريقة فرنالد اختلافا جوهريا عن طريقة (VAKT) حيث تقوم طريقة فرنالد على استخدام المدخل المتعدد للحواس أيضا في عملية القراءة و تختلف طريقة فرنالد عن طريقة VAKT في نقطتين هما: -

1- تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات

2- اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية و نشاطا و إقبالا على موقف القراءة

وتتكون طريقة فرنالد من أربعة مراحل هي: -

1- يختار المتعلم (بنفسه) الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها و يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون ثم يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها و هنا يستخدم الطفل حاستي اللمس و الحاسة الحسحركية) و مع تتبع الطفل للكلمة كي يسمعها الطفل (إعمال لحاسة السمع) و تتكرر هذه العملية حتى يستطيع الطفل كتابتها على نحو صحيح اعتمادا على ذاكرته و يتم تجميع الكلمات التي تعلمها الطفل في الملف خاص به ثم يكون بها قصة من خياله

2- يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة مع ترديد الطفل لنفسه ثم يكتبها

3- يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق إطلاعه على الكلمات المطبوعة و تكرارها ذاتيا و ذهنيا قبل كتابتها و عند هذا المستوى قد يستطيع الطفل القراءة في الكتب الملائمة

4- يمكن للطفل أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة أو أجزاء من الكلمات السابق تعلمها

ثالثا: طريقة أورتون جلنجهام

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم و التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة و التشفير أو الترميز و تعلم التهجي، و الأنشطة المبدئية لهذه الطريقة تركز على تعلم الفرد نطق الحروف (أصوات الحروف) و مزجها أو دمجها حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف و نطقها او أصواتها المقابلة لها و هذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفةيتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات ثم في كلمات أو جمل قصيرة و هذه الطريقة الصوتية التي كان يتعلم بها الأقدمون و طور جلنجهام و ستيلمان هذه الطريقة و أطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري و السمعي و الحسحركي للطفل على النحو الاتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق – صوت الحرف
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه و لغيره

رابعا: برنامج القراءة العلاجية

و هو برنامج يوضع في المتعلمين المتأخرين في المستوى القرائي منذ الصف الأول الابتدائي و لا بد من الاكتشاف المبكر للضعف و تحديد هذا الضعف إجرائيا و سم خطة علاج فردية لكل متعلم على حدة علما بأن هذا البرنامج يظهر نتائج إيجابية في مستوى الأبناء.

ويستخدم برنامج القراءة العلاجية الخطوات الاتية:

- ❖ قراءة المألوف حيث يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم
- ❖ تسجيلات فوريةموقفية حيث تتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءتهم و تسجيل هذه الملاحات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التعليمية التي تحدد على ضوء هذه الملاحظات
- ❖ الكتابة حيث تقدم فرصا متعددة للكتابة و يطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات و تعميم الكلمات الجديدة و تنمية الطلاقة من خلال الكلمات المعروفة
- ❖ تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى يختار التلاميذ كتبا جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم و يقرأ كل من المعلم و التلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد الذي وقع عليه الاختيار

خامسا: برامج التعليم الموجه المباشر

برامج التعليم الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للأطفال ذوي الصعوبات الحادة في القراءة و تقسم المرحلة الدراسية إلى مستويات بحسب صفوفها كل مستوى يشتمل على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي وفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات و توجيهات أو تعليمات قرائية اعمالا لمبدأ التكرار و الممارسة يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقا لخطوات صغيرة مخططة يتابعها المعلم مستخدما التعزيز أي تعزيز الاستجابات الصحيحة للتلاميذ خلال بعض الأنشطة المعينة.

من العرض السابق نستخلص أن معظم الطرائق العلاجية كلها يدور مبدأ مهم و هو استخدام و تفعيل عدة وسائل في تعليم الطفل القراءة (مدخل تعدد الحواس) كما تعتمد هذه الطرائق في أغلبها على استخدام اللغة المحببة لدى

الطفل في تعليمه القراءة واستخدام كلمات من معجمه اللغوي، كما تعتمد هذه الأساليب في أغلبها على المعلم المتحمس المتبني قضية الطفل ذي الصعوبة، كما تعتمد هذه الأساليب على تفريد التعليم كما أمكن ذلك.

سادسا: القراءات المتكررة كاستراتيجية علاج صعوبات القراءة

هي طريقة صعبة و لكنها مأمول فيها بدرجة كبيرة فقد أثمرت نتائج قيمة عند تطبيقها و من وظيفتها تقديم الممارسة المطلوبة لجعل عملية فك رموز الكلمة تتم بصورة آلية و هذا بدوره يمكن القارئ من التركيز على الفهم و يمكن تقديم القراءات المتكررة مع مساعدة سماعية يقوم المتعلم في هذه الطريقة بإعادة قراءة قطعة صغيرة ذات معنى عدة مرات حتى يتم الوصول إلى مستوى مقبول من الطلاقة و في هذه الطريقة تسمح السرعة الشديدة في التعرف على الكلمات بتحويل انتباهه من فك الرموز إلى الفهم.

إن العسر القرائي قابل للعلاج و تتعدد و تتنوع طرائق العلاج و كلها قابلة للتطبيق فتعرف الطريقة الأنسب و التي ترى أنها أكثر جدوى من خلال معرفتك بقدرات طفلك، و لا تتعجل النتائج و اصبر و صابر حتى تحظى بمتعة عملك، فعلاجك لهذا الضعف كفيل بتفجير طاقات طفلك و خط مستقبل مشرق فلا تتوان بذل غاية جهدك في سبيل رفع مستوى طفلك مقياس تشخيص صعوبات القراءة

أخي المعلم اقرأ بنود الاستبانة جيداً ثم ضع علامة x في خانة 3 أو 2 أو 1 أو صفر للتعبير عن درجة توافر الصفة في المتعلم

ت	الفقرة	0	1	2	3
1 -	لديه فرق جوهري بين مستوى ذكائه و مستواه القرائي				
2 -	يعاني من اضطرابات الهجاء و التعرف على الحروف والكلمات				
3 -	تنخفض قدرته على تركيز الانتباه				
4 -	يقلب الحروف أثناء الكتابة				
5 -	يعكس الحروف و يبدلها				
6 -	يعتمد دائما على السياق في تعرف الكلمات				
7 -	يعاني من مشكلة تحديد الاتجاهات و قصور في التنسيق الحركي				
8 -	لا يترك مساحات (فواصل) بين الجمل في أثناء قراءته				
9 -	يقلب الحروف في أثناء الكتابة				
10 -	ضعيف جدا في الهجاء و متردد في القراءة الجهرية				
11 -	يصعب عليه قراءة الحروف المتشابهة				
12 -	يعاني من صعوبة في تمييز الاتجاه اليمين من الشمال				
13 -	نشاطه زائد و غير قادر على كف السلوك				
14 -	يعاني من صعوبة احتباس الكلام و بطء في القراءة				
15 -	يعاني من صعوبة في فهم معاني اللغة				
16 -	يصعب عليه تحريك يده اليمنى او أحد أصابعها إلا إذا قام بنفس الحركات في يده اليسرى				
17 -	لا يتمكن من تسمية الإصبع الذي يلمسه المعلم و هو مغمض العينين				
18 -	يواجه صعوبة في دمج الأصوات و تركيبها				
19 -	يظهر عليه اضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة				

ستة عشر :التعبير، مفهومه، اهدافه. الاسس التي تؤثر فيه، انواعه ما يراعي في عملية التصحيح اللغوي في التعبير (دروس تدريبية في التعبير).

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة (الدليمي، وسعاد، 2009، ص 437-465)، (زايد، 2013، ص141-154)، (عبد عون، 2013، ص195-208)، (الجبوري، 2015، ص 387-424).

مفهوم التعبير وأنواعه:

التعبير هو الإيضاح عن الأفكار أو المشاعر شفاهة أو كتابة بلغة عربية تناسب المستمعين، كما أنه وسيلة التواصل والتفاهم بين الفرد وبقية أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

وينقسم التعبير من حيث الأداء إلى نوعين:

التعبير الشفهي: ويمثل جانب التحدث في اللغة.

التعبير الكتابي: ويمثل الجانب المكتوب في اللغة.

وكل من التعبير الشفهي والكتابي يتنوع إلى:

1- **التعبير الوظيفي:** ويقصد به التعبير عن المواقف الاجتماعية التي تمر بالإنسان في حياته، وفيه يشعر المتعلم أنه تعلم التعبير من خلال مجال يمارسه في حياته.

وهو الوسيلة التي تمكن الانسان من التعبير عما يعرض له من مواقف فكرية ووجدانية تعبيرا يعكس ذاتيته وشخصيته ويجلو مواهبه (عبد عون، 2013، ص 201).

ومجالات هذا النوع من التعبير متعددة منها على سبيل المثال:

إلقاء الكلمات أو الخطب، المحادثة، والمناقشة، وقص القصص والنوادر، ومواقف المجاملة، ومواقف الاعتذار، والملخصات والتقارير والذكريات الشخصية.

والفرص عديدة أمام المعلمين لاستغلال المناسبات المختلفة وطنية كانت أم دينية أو سياسية، وأيضاً الرحلات المختلفة وقص القصص التي يميل إليها التلاميذ في هذه المرحلة لتدريبهم على هذا النوع من التعبير.

2- **التعبير الإبداعي:** فهو لون من التعبير يتسم بالفنية في العرض والأداء، وأسلوبه مصقول، وعباراته منتقاة، وفيه الرغبة في التأثير على السامع.

وهو التعبير الذي يتصف بالذاتية الواضحة في التعبير عن فكر صاحبه ومشاعره، وهو ارقى انواع التعبير واقدر على التأثير في نفوس السامعين والقارئين وينماز بتوافر عنصرين هما الاصالة والعاطفة(عبد عون، 2013، ص 202).

ومجالات هذا النوع من التعبير متعددة، منها الأدب، مثل القصص والشعر والتراجم، وغيرها مما يجد فيه المتحدث متنفساً لعواطفه ومسرحاً لخياله.

أسس التعبير الشفهي:

يقوم التعبير الشفهي على ركائز أساسية:

1) **معنوية: وهي الأفكار:** أي ما يدور في ذهن المتحدث من عمليات عقلية ولغوية مثل اختيار الكلام، والتفكير، وعملية استرجاع الرموز في ذاكرة نشطة، وإدخالها في علاقة رموز مع أخرى.

2) **لفظية:** وهي العبارات أو الجمل والأساليب التي ينطق بها المتحدث معبراً عن الفكرة أو مجموعة الأفكار التي توجد في ذاكرته، والتي يود نقلها إلى الآخرين.

3) **صوتية:** وتتمثل في عنصر الأداء اللغوي أو الكلام في الموقف الفعلي وذلك وفق القواعد التي يسير الكلام وفقاً لها.

4) **إشارية:** وتمثل في عنصر الأداء المصاحب للتعبير، من إشارات أو تلميحات، أو إيماءات بأي هيئة من الجسم، مما يساعد على زيادة التوضيح أو العمل على التأثير في السامع.

أهداف تعليم التعبير:

1-الأهداف المعرفية / العقلية:

أ - تزويد التلميذ بثروة من المفردات والتراكيب والأساليب والخبرات والمعارف والأفكار.

ب - تنمية سرعة التفكير والمهارات العقلية من خلال العمليات التي يتضمنها التعبير: ومن أهم هذه العمليات: التذكر، والتخيُّل والاستقراء، والاستدلال، والموازنة، والربط، والنقد، وإبداء الرأي.

ج - تنمية القدرة على انتقاء الألفاظ والتراكيب ومهارة تكوين الجمل: للتعبير عن المعنى بدقة.

د - تنمية مهارات التلميذ في جمع الأفكار والمعارف وترتيبها ذهنيًّا لتكون موضوعاً متكاملاً مترابطاً.

هـ - تدريب التلميذ على الاستقلال الفكري.

و - تدريب التلميذ على الإنتاج الإبداعي المتسم بالجدة والطرافة والأصالة.

ز - التدريب على ملاحظة الأشياء ووصفها بدقة.

2-الأهداف المهارية:

أ - تنمية القدرة على تنسيق الكلمات في كراس التعبير الكتابي لتكوِّن جملاً، وتنسيق الجمل لتكون عبارة، وتنسيق العبارات لتكون فقرة، وتنسيق الفقرات لتكون موضوعاً متكاملاً.

ب - تنمية مهارات الكتابة والقراءة الجهرية والتحدث شفاهة، مع مراعاة السلامة اللغوية والنحوية.

ج - توظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقة، والتفاعل مع الآخرين.

3-الأهداف الوجدانية:

أ - تنمية الحس اللغوي للتلميذ؛ أي حسه بقيمة الفكرة، وقيمة الكلمة ودقتها، ومناسبة الأسلوب، وثراء الصور الخيالية.

ب - تنمية ميول التلاميذ إلى القراءة والإطلاع.

ج - تنمية تذوق التلاميذ لجمال اللغة.

د - اكتساب القيم والاتجاهات والأخلاقيات الإيجابية من خلال الأنشطة القرائية التي تسبق تنفيذ التعبير.

أسس تدريب التعبير:

1-أسس ترتبط باختيار الموضوع:

أ - أن يكون الموضوع مناسباً لمستوى التلميذ؛ لأن الموضوع إن فاق مستوى التلميذ أصابه بالإحباط والفشل، وإن هبط أصابه بالفتور واستهان التلميذ به.

ب - أن تتنوع الموضوعات وتتعدد مجالاتها؛ لتناسب ميول التلاميذ واهتماماتهم المختلفة، وتجنبهم السآمة والملل.

ج - استثمار خبرات التلميذ المباشرة قدر الإمكان: كفرصة قيامه برحلة في اليوم السابق لحصة التعبير، أو مطالبته بوصف شيء يعايشه أو رآه قريباً.

د - الاعتماد بين الحين والآخر على اختيار موضوعات ترتبط بالخبرات غير المباشرة للتلاميذ: كتلك التي قرأها في مجلة أو صحيفة أو كتاب، أو استمع إليها في الإذاعة أو التلفاز.

هـ - إثارة خيال الطفل بموضوعات معينة أو أجزاء من موضوعات؛ لتنمية قدراته على التخيل.

و - استثمار الأحداث الجارية ليعبر عنها التلميذ بأسلوبه الخاص، ولينشأ على الإيجابية والتفاعل مع قضايا وطنه وأمته.

ز - أن يتجنب المعلم حَمْل التلاميذ على الكتابة في موضوع واحد، بل يطالبهم بالكتابة في واحد من ثلاثة موضوعات أو اثنين على الأقل: ليتيح لهم فرصة الاختيار.

ح - أن تـرتبط الموضـوعات – قـدر الإمكـان – بحاجـات المـتعلمين وميـولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم؛ لأن في ذلك تحفيزاً لهم للقراءة والبحث والإطلاع وتجويد العرض.

ط - استثمار المواقف الطبيعية (الحقيقية)؛ فالكتابة لزميل لهم بالفصل لمواساته في مرضه أيسر عليهم من تَصَوُّر زميلٍ مريض، كما أنهم في الأولى ينطلقون من أحاسيس صادقة؛ لأنهم عايشوا زميلهم وعاملوه.

2-أسس ترتبط بالموقف التعليمي (تنفيذ التعليم):

أ - أن يكون المعلمُ قدوةً لتلاميذه في التعبير الدقيق السليم دون تكلف أو تقعر، ودون أن يهبط إلى العامية الدارجة، وكذلك في ترتيب الأفكار؛ وربطها بعضها ببعض؛ وأن يدربهم على ذلك دائماً.

ب - أن يراعي أداء المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ: فيأخذ بيد الضعيف، ويدفع القوي إلى الأمام.

ج - أن يحرص المعلم في كل درس تعبير على تزويد تلاميذه بمهارات جديدة – ولو مهارة واحدة – مع تثبيت المهارات المكتسبة سلفاً.

د - أن يربط المعلم – دائماً، دون مغالاةٍ ولا تكلف – بين التعبير وبقية الدراسات اللغوية.

هـ - توجيه التلاميذ إلى القراءة والإطلاع؛ بهدف إنماء ثروتهم اللغوية، وإثراء خبراتهم ومعارفهم وتوظيفها في التعبير.

طريقة تعليم التعبير:

يقصد بطريقة التعليم، الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه، لإنجاز مهام معينة وأهداف سبق تحديدها.

والتعليم الجيد هو الذي يتميز بالتفاعل بين المعلم والتلميذ، ولكل منهما دور يمارسه من أجل تحقيق أهداف معينة، فدور المعلم هو أن يقوم بالأنشطة والتوجيهات التي تساعد التلميذ على إحداث تأثيرات منشودة في شخصيته

والوصول به على تحقيق أهداف تربوية معينة، ودور التلميذ أن يتفاعل مع معلمه، وأن يصغي لما يقوله، كما عليه أن يستفسر عما يجهله بأسلوب مهذب.

وهناك طرائق وأساليب متنوعة للتعليم، والحقيقة أنه لا توجد طريقة مثلى لتعليم التعبير الشفوي حتى نستطيع القول بأنها أفضل من غيرها، وينبغي على المعلم الالتزام بها، وإنما أحسن طريقة هي النابعة من الموقف ذاته.

وعلى أية حال على المعلم أن يسأل نفسه الأسئلة الآتية قبل تنفيذ الدرس وعند التخطيط له:

- هل المناقشة والحوار مطلوبان لتنفيذ الدرس أو تمثيل الدور ؟
- هل من الأفضل التمهيد بزيارة ميدانية للدرس ؟
- هل تساعد المعامل والأنشطة على فهم الدرس ؟
- هل من الأفضل مشاهدة فيلم كي يستطيع التلاميذ التعبير عنه ؟
- هل من الأفضل قراءة بعض الكتب المتصلة بموضوع التعبير حتى يستطيع التلاميذ التزود بالأفكار اللازمة للموضوع ؟

مثل هذه الأسئلة تساعد المعلم على التفكير نحو المسار الذي يمكن أن يتخذه في طريقة تعليمه.

وفيما يأتي ذكر بعض الخطوات الرئيسة التي يمكن أن يسترشد بها المعلمون عند تعليم التعبير الشفوي ؟

أ – تحديد الهدف من التعبير:

ينبغي أن يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم والتلميذ، وعلى المعلم أن يسأل نفسه مثل الأسئلة الاتية:

- ما الذي يود من التلميذ أن يتعلمه ؟
- هل تنمية مهارة مثل: النطق السليم، الصوت المعبر، أو الوقفة المناسبة ؟

-هل تنمية قدرة التلاميذ على المحادثة ؟

-هل تنمية قدرة التلاميذ على مواجهة الآخرين دون خجل ؟

مثل هذه الأسئلة وغيرها ينبغي أن يحددها المعلم مسبقاً، وتكون واضحة في ذهنه ويبينها للتلاميذ، لأنه كلما كان الهدف واضحاً ومحدداً كان أجدى إلى تحقيق النتائج المنشودة.

ب – اختيار موضوع التعبير:

من المفضل أن تكون الموضوعات مرتبطة بميولهم وتجاربهم الشخصية، كي تشبع رغباتهم، وترضي حاجاتهم، ومن ثم يكونون أكثر ألفة بها والإقبال على المشاركة فيها، وإن كان الباحث يميل إلى أن تترك الفرصة لكل تلميذ يعبر عن فكرة ما.

وقد تبين من بعض الدراسات أن المجالات الآتية يفضلها التلاميذ في تعبيرهم، مرتبة ترتيباً تنازلياً.

1- حياة الأبطال.
2- الموضوعات الدينية.
3- المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية.
4- القيم الخلقية (الصدق – الأمانة – حب العلم... إلخ).
5- النصح والإرشاد.
6- التربية الرياضية وأهميتها للفرد والمجتمع.
7- القصص سرداً لها أو إبداعاً فيها.
8- الأحداث الجارية.
9- المخترعات العلمية.

ومن الواجب على المعلم أن يربط اختيار الموضوعات بقواعد التعليم العامة فينتقل بالتلاميذ من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوسات إلى المعنويات والمعقولات من الصور والأخيلة والأفكار المجردة، مع الاستعانة في ذلك بتجاربهم وإشباع أمانيهم وإرشاد رغباتهم، وعلى المعلم أن يختار الموضوع بالإشراك مع تلاميذه لا أن يفرضها عليهم.

ج – تهيئة أذهان التلاميذ للتعبير وبث الثقة في أنفسهم:

ينبغي أن يشجع المعلم تلاميذه على التعبير وأن يبث فيها الثقة لدى التلاميذ، وأن يتيح لهم الفرص للمشاركة في التعبير، وذلك عن طريق تهيئة أذهانهم وإرشادهم إلى جمع المعلومات والأفكار اللازمة للموضوع من مصادرها المختلفة.

د- مناقشة التلاميذ:

بعد تحديد الموضوع وتدوينه على السبورة، يناقش المعلم تلاميذه في الموضوع وفي عناصره، قد تكون هذه المناقشة في صورة سؤال أو جواب (السؤال مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها ويعمل فكره فيها ثم يستجيب لها).

وينبغي على المعلم أن يعد هذه الأسئلة مسبقاً، وتكّون في مجموعان موضوعاً متكاملاً، كما ينبغي أن تتنوع الأسئلة، أسئلة لتحديد عناصر الموضوع، وأسئلة لإثارة الدافعية، وأسئلة لتركيز الانتباه، وأسئلة لتلخيص الموضوع.

هـ- نقد المتحدث:

بعد انتهاء التلميذ من حديثه انتهاءً تاماً، يعطي زملائه فرصة كافية لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم فيما قاله زميلهم من حيث المعنى والأسلوب، ومدى

تمكنه من المهارات، وعلى المعلم تدوين هذه الملاحظات والأفكار الصحيحة التي تحل محل مما أخطأ فيه.

ويطلب المعلم من تلميذ آخر أن يتحدث مع توجيه نظره إلى ضرورة الاستفادة مما أخذ على سابقه ثم يتعرضون له بالنقد والتصويب.

و- عرض نماذج:

بعد الاستماع إلى عدد من أحاديث التلاميذ ومناقشتهم في الموضوع يعرض المعلم بعض النماذج الجيدة بصوت التلاميذ المجيدين في التعبير، أو بصوت المعلم أو غيرهما ممن يجيدون فن الإلقاء.

ز- عقد موازنة:

بعد تحدث التلاميذ وعرض بعض النماذج المسجلة في الموضوع نفسه، يكلف المعلم تلاميذه بعقد موازنة بين أحاديثهم وبين النماذج المبسطة بهدف معرفة نقاط الضعف والقوة في كليهما.

وفي النهاية يطلب المعلم مرة أخرى من بعض التلاميذ التحدث في الموضوع مع إعطاء نوع من الرعاية للتلاميذ الخجولين.

سبعة عشر : مهارات التعبير الشفهي اللازمة لتلاميذ تلك المرحلة

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة.(عبد عون، 2013، ص 198-199)

إن نجاح المتعلم في تعلمه اللغة والسيطرة عليها، وسهولة استعماله لها إنما يعتمد أساساً على كيفية تعلمه المهارات الأساسية لتلك اللغة، فإذا ما اكتسب تلك المهارات، فإن ما يواجهه من مشكلات في تعلمه بعد ذلك، يسهل التغلب عليها ويرى كثير من المتهمين بتعليم اللغة العربية أن تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ يتم بطريقة عشوائية وغير منظمة، ويبدو ذلك بصورة ملموسة في المرحلة الثانوية.

ومن ثم فإن عدداً كبيراً من التلاميذ يتمون الدراسة الابتدائية، ويلتحقون بالمرحلة المتوسطة ثم الإعدادية، دون أن يكونوا قد تزودوا بتلك المهارات، علماً بأن فنون اللغة ومهاراتها من المتطلبات الأساسية للتلميذ في تلك المرحلة واكتساب التلميذ لمهارات التعبير الشفهي أمر ضروري، لأنه كثيراً ما يتعرض لمواقف تتطلب إجادة لتلك المهارات، مثلاً كالانخراط في مناقشات مع أساتذته وزملائه، والتعلم من جماعات المناقشة والتعبير الجيد عن النفس وغيرها، وهذه مواقف مجملة يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الخاصة بالتعبير الشفهي، ولتحديد المهارات الخاصة بالتعبير الشفهي لتلك المرحلة؛ تم استخلاصها من المصادر الاتية: البحوث والدراسات العلمية المختلفة في ميدان تعليم اللغة العربية بوجه عام، وميدان التعبير بوجه خاص، والكتب التي تناولت اللغة العربية، من حيث طبيعتها، وخصائصها، وطرائق تعليمها، والاضطلاع على القرارات والمنشورات الخاصة بتلك المرحلة، والتي تناولت أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، ومن خلال مقابلة المهتمين والمتخصصين في الدراسات اللغوية واللغة العربية والقائمين بتعليمها، ومن خلال الاستفتاء الذي قدم لمهتمين بتعليم اللغة العربية.

وقد خلصنا من كل ما سبق، بمجموعة من المهارات، رأينا أنها مناسبة للتلاميذ وتلك هي المهارات:

مهارات خاصة بالمقدمة مثل: مقدمة متصلة بالموضوع وتمهد له، مقدمة شائقة تجذب انتباه السامعين، مقدمة مناسب الطول.

مهارات خاصة بالأفكار مثل: اتصال الأفكار بصلب الموضوع، تنويع الأفكار، وضوح الأفكار، ترتيب الأفكار وتسلسلها، تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين، ربط الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسة.

مهارات خاصة بالأسلوب مثل: خلو الأسلوب من الألفاظ والعبارات العامية الساقطة، استخدام جمل سليمة التراكيب، استخدام جمل سهلة النطق، خلو الأسلوب من اللازمات، امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها

جودة، اختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب والموقف المناسب، التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، ترتيب الجمل السهلة في ترتيب معقول، القدرة على توظيف الحقائق والمعلومات توظيفاً يناسب الموضوع، استعمال الأمثلة للشرح والتفصيل، الربط بين العبارات باستخدام أدوات الربط المناسبة، عدم الإيجاز المخل بالمعنى أو الإطناب الممل، القدرة على توظيف القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الأمثال أو الحكم، الاستفادة بالجمل من التعبيرات الملائمة بين الكلمات وبين الجمل (الكلمات بقدر المعنى الذي تؤديه الجملة).

مهارات خاصة بالوقفات المناسبة: التوقف بعد كل جملة مفيدة، تسكين الحرف الأخير من الكلمة عند الوقف، اتفاق نبرة الصوت مع نهاية الأساليب المختلفة مثل: الاستفهام أو التعجب أو التمني.

مهارات خاصة بالنطق السليم مثل: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، عدم إسقاط الحروف واستبدالها بحروف أخرى، مراعاة قواعد اللغة في أثناء التحدث، عدم الثأثأة أو اللجلجة أو التهتهة (عيوب النطق).

مهارات خاصة بالأداء الجيد مثل: جودة الإلقاء وتمثيل المعنى، الطلاقة في الحديث، التحدث في ثقة دون ارتباك، مواجهة الجمهور دون حياء أو خجل، القدرة على استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه أو اليدين أو هيئة الجسم، جهارة الصوت، تجنب السرعة في النطق، تجنب البطء في النطق، استخدام طبقة الصوت المناسبة فلا يرتفع ولا ينخفض عن الحد المعقول، القدرة على التنغيم الصوتي وخاصة عند تقليد الأصوات، نطق الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، مثلاً يختلف النطق في المسجد عنه في النادي عنه في الصف..، مناسبة الإيقاع (عند الانتقال من جزء إلى جزء، أو من فكرة إلى فكرة)، وضوح الصوت بالنسبة للمستمع.

مهارات خاصة بالخاتمة مثل: وجود خاتمة مغايرة للأساليب الأولى، فلا تكرر المعاني بالأساليب السابقة نفسها، خاتمة قوية العبارة تؤثر في المستمعين،

خاتمة مناسبة الطول، خاتمة تلخص الموضوع، تكون الخاتمة نهاية طبيعية للموضوع.

درس مدخل الوعى الأدبي وتنمية مهارات التعبير الكتابي

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما كبيرا من العلماء والأدباء في محاوله التقريب بين علم النفس الإدراكي، واللغويات، مما قاد إلى مناقشات مختلفة من جهات عدة، وظهور عدة دراسات، أجمعت أن الوعى يمكن أن يسهم في فهم النصوص الأدبية، وأشكال أخرى كإدراك استعارة، أو تشكيل مفهوم، مما أدى إلى ظهور مدخل الوعى الأدبي، الذى يقود إلى وجهات ثمينة في الوعى الإنساني الذى لا يتحقق بشكل تجريبي مألوف، بل يستدل عليه من أفعال عقلية الإنسان مثل القراءة والكتابة، حيث يتعرض لدراسة السعة العقلية الإنسانية لمنتج النصوص الأدبية، حيث إن دراسة العقل من خلال الأدب هي أفضل طرائق التعليم، وكذلك دراسة الأدب من خلال العقل، فكل منهما يخدم الآخر.

ويقصد بالوعى الادبي في تعليم التعبير الإفادة من ناتج البنى والأطر المعرفية التي تبرز إدراك التلميذ للعلاقات بين الألفاظ والمعاني، وقدرته على الربط بين الأفكار، والقيم والمعلومات المتضمنة في النص الادبي، وتفسيرها ونقدها، والتعبير عنها كتابيا أو شفويا بالكيفية التي تعكس ذاته وخبراته، بحيث يكون هذا الإدراك موجها آليا لسلوكه اللغوي فيما بعد.

وفي ضوء هذا الاتجاه ينبغي تهيئة المناخ المناسب داخل الفصول كي يقرأ التلاميذ قراءة تذوقيّة، ومن ثم يعبروا في ضوء ذلك بأسلوب أدبى، ويقترح استخدام أسلوب القصص كترجمة لهذا المدخل الادبي التذوقي، لأن أسلوب القصص يحقق عنصري الجذب والتشويق بالنسبة للتلاميذ. مع العناية بالجانب الجمالي في النصوص اللغوية المقدمة للتلاميذ ؛ لما لذلك من أثر بالغ في تكوين الميول الإيجابية نحو القراءة، وتكوين الذوق الادبي السليم، فضلا عن الرقى بشعور التلاميذ وصقل أحاسيسهم ووجدانهم، ويؤكد هذا الاتجاه أيضا على فهم

المقروء والتفاعل معه وإعادة بنائه، لأنه عند قراءة أي نص وفهمه، فإنه ينبغي أن يستحضر القارئ معان كثيرة إلى هذا النص أكثر من أن يأخذ منه، كما أن للقراءة البلاغية دورا مهما في هذا الاتجاه، والقراءة في ظله توجه اهتمامها إلى المؤلف وإلى النص وإلى المحتوى اللغوي الذى يصيغه المؤلف.

أبعاد الوعى الادبي:

البعد المعرفي: وهو ما يضمن توافر ذكاء معرفي يستطيع الفرد من خلاله توظيف معارفه فيما يرغب التفوق فيه.

بعد التعاطف: حيث يفوق التأثير الانفعالي والوجداني تأثير العمليات المنطقية، ومن ثم يجب توافر الظروف الآمنة البعيدة عن التهديد حتى تزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم المواقف والتعامل معها.

بعد الممارسة: حيث تصقل الممارسة خبرات الفرد، وتبرز مواهبه.

وهناك علاقة قوية وقائمة بين الوعى الادبي والتعبير الكتابي إذ أن فنون اللغة تنطلق من إطار مشترك يتمثل في اللغة والفكر والعواطف وإن اختلفت في الأداء، ما بين إرسال (تحدث- كتابة)، واستقبال (قراءة- استماع)، إلا أن المادة التي تستخدم في كل واحدة مختلفة.

وبعد أن امتلك الإنسان ناصية اللغة، أخذ يبحث عن آفاقها فأبدع وأنتج روائع أدبية، وأصبحت الكتابة هي: سجل الحياة الكامل، وبدأ تصنيف هذه الكتابات إلى إبداعية، وأخرى إنشائية، دخلت الموهبة وسيطا فاعلا في عملية تطور أدواتها الكتابية، ونبعت هذه الأنواع الأدبية بحسب البيئة المعاشة، ومرت بمراحل تطورية تبعا لتطور مجتمعاتها، ثم أخضعت هذه الآداب إلى التحليل والدراسة فتولد منها آداب أخرى كالنقد الادبي، وتحليل النص، والتجسد الفني هو أحد وسائل الاتصال الفعالة مع الأطفال، لأن حواسهم شديدة الاستجابة،

فالقصة والشعر والمقالة وغيرها من الأصناف الأدبية تحمل مضامين مجسدة، ولهذا كان تأثيرها في الناس وبوجه عام.

كما أن هذه الألوان الأدبية لون من التعبير عن الذات، ومن ثم يمكن من خلال درس اللغة الكشف عن الموهوبين والمبدعين في الكتابة، ويمكن الإفادة من دراسة الأدب في مجال التعبير الكتابي من خلال:

- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر.
- تأليف قصة في مجال ما.
- كتابة الموضوعات الوصفية
- كتابة الرسائل والبرقيات.
- تلخيص قصة أم موضوع بعد قراءته أو الاستماع إليه.

وهناك عدة خطوات مقترحة يمكن من خلالها أن يقوم المعلم بتعليم التعبير وفق مبادئ هذا المدخل ومنها:

- يمهد للموضوع من خلال عرض صور يعبر التلميذ عنها.
- يتعرف على معتقدات التلاميذ.
- يحث التلاميذ على التأمل.
- يعد بيئة التعلم المناسبة فيزيقيا ومعنويا.
- يعد المواد اللازمة للتعلم.
- يزود التلاميذ بمشكلات أو مواقف تساعدهم على التفكير المنظم.
- يعرض موضوع التعبير من خلال درس النصوص الأدبية.
- ينمى مهارات التعبير من خلال ما تذوقه المتعلمين من بلاغة بالنص.
- يقدم أنشطة وتكليفات ترتبط بالموضوع.
- يساعد التلاميذ على تحديد المشكلة.

- يعرف التلاميذ كيفية اختيار الفكرة بطريقة منظمة.
- يشجع على النقد الذاتي من قبل المتعلم.
- ينشط التلاميذ من خلال تنويع النشاطات.
- يستعرض اليوميات ويسجل الملاحظات في نهاية الدرس.
- يستخدم أساليب مختلفة لتقويم المتعلمين قبليا وختاميا.
- يكلف المتعلمين بواجبات مفتوحة تتيح الحد الأقصى للإبداع.

نماذج لدروس تعبير في ضوء مدخل التذوق الادبي

النموذج الأول

لقاء تمهيدي:

يتوقع منك عزيزي التلميذ بعد مشاركتك في مناشط هذا اللقاء أن تكون قادرا على:

- تتعرف على إجراءات تعليم التعبير وفق مدخل الوعى الأدبي.
-ذكر بعض مواصفات النص الأدبي.
- كتابة بعض قواعد الإملاء.

إجراءات تحقيق هذه الأهداف:

عرض الموضوع:

سوف يركز منهج هذا العام على دراسة النصوص الأدبية، ومن خلال النصوص الأدبية سوف تعالج فروع اللغة العربية الأخرى مثل(القراءة، النحو، والبلاغة، والإملاء، والعروض، والخط) حتى تصل في النهاية إلى درجة التمكن من كتابة موضوعات التعبير الكتابي كما هو موضح بالشكل الاتي:

الأنشطة والتكليفات:

س1: ما الدور الذى تتوقعون مطالبتكم به عند تعلمك لموضوعات التعبير وفق هذه الطريقة ؟

س2: الأدب فن لغوي وعلم له أصوله، وفنونه، وقواعده، وعصوره ماذا تعرف عنه؟

س3: ما أهم ما يميز الشعر عن النثر ؟

س4: اكتب في كراستك الخاصة ما تعرفه عن الشعر:

س5: صف شيئا موجودا في حجرة الدراسة، ثم اكتب هذا الوصف في كراستك الخاصة ثم اقرأه أمام زملائك.

س6: كيف تحكم على جمال أبيات الشعر؟

التطبيق اللغوي:اللغة نظام، ولكل نظام قواعد تحكم بنية مفرداته، والالتزام بقواعد اللغة في الكتابة ييسر التواصل، ولذا عليك أن تلتزم بقواعد اللغة في كتابتك، ومن بين قواعد اللغة أن هناك فرقا بين همزة الوصل ن وهمزة القطع في أول الكلمة:

أ - همزة الوصل تنطق في اول الكلمة، ولكنها لا تكتب في مثل ما يأتي: اسمع، اشكر (فعل الأمر الثلاثي)انطلق، انطلق، انطلاقا- استفهم، استفهم، استفهاما(في الفعل الماضي الخماسي والسداسي، وفعل أمرهما ومصدرهما).

اشم، ابن، ابنة، اسمان، ابنان، ابنتان، اثنان، اثنتان، امراة، امرؤ(لا تكتب الهمزة في هذه الأسماء)

ب - همزة القطع تنطق وتكتب دائما في مثل هذه الأمثلة الاتية: أسف، أسفا(ماضي الفعل الثلاثي ومصدره)أحسن، أحسن، إحسانا(ماضي الرباعي، وأمره، ومصدره)

أحمد، أسامة، إسلام (في كل الأسماء التي ليست مبدوءة بهمزة وصل).

وتنشيطا لذاكرتك حاول أن تطبق هذه المعلومات بكلمات وردت في الموضوع الذى درسته اليوم:

عد إلى مصادر المعرفة المتعددة واجمع بعض الأشعار والأقوال التي تعبير بذوق عن معانى

النموذج الثالث عطاء الأمومة

أولا : الأهداف

-أن يوصل التلميذ مشاعره للآخرين في جمل تامة منظومة ومكتوبة

-أن يكون التلميذ سريعا في التفكير والتعبير في مواجهة المواقف المختلفة.

-أن يتعاطف التلميذ مع الشاعر في مشاعره النبيلةنحو أمه.

ثانيا :المهارات التي ينميها الموضوع:

-توصيل المشاعر للآخرين.

-سرعة التفكير والتعبير في مواجهة المواقف المختلفة.

-التعاطف مع الشاعر في مشاعره النبيلة.

-يكتب عن عطاء الأمومة

-يتدرب التلميذ على بعض مهارات الكتابة.

ثالثا : طريقة التعليم:

عزيزي المعلم: اتبع الخطوات الاتية في تعليم هذا الموضوع:

- مهد للموضوع بطرح السؤال التمهيدي:هات من القرآن والأحاديث النبوية ما يدل على واجبنا تجاه الأم.

- اعرض على التلاميذ الموضوع على النحو الاتي:

1-2- في البيتين الأول والثاني: يخاطب الشاعر والدته ؛ فيقول: لها إنني قد أخذت من حنانك ما كفاني، وشبه حنانها بالماء الذى هو روح الحياة، إن هذا الحنان كان سببا في شفائه من أي عناء واجهه أثناء حياته، فقد كان هذا الحنان سببا في تدمير أى مصيبة تتوجه إليه في بدايتها قبل أن تصل إليه.

3- وفي البيت الثالث: يتوجه إلى أمه فيقول: إن هذا الحنان ليس غريبا

عليك لأن الذى صنع هذا الحنان هو الله الرحيم، واختار الشاعر لفظ ليدل على عطف الله على عباده ورحمته.

4-5-6-7-8-في الأبيات التالية يوضح الشاعر مظاهر عطف أمه وحنانه فيقول: تتسمعين حنيننا وأنيننا مما يدل على حرصها على سماع كل ما يحدث لأطفالها سواء كان مشاعر الحب والفرح،أم مشاعر الألم، وكم تعدد خوفك وهلعك عندما تسمعين عن أذى أصاب أحد أبنائك، ومن الأخبار المفزعة بالنسبة لك المرض الذى يحرم أحد الأبناء النوم مما يجعلك تتضرعين إلى الله طالبة شفاؤه، وتغطبطين من شدة الفرح عندما يشفي، وتتعذبين إذا تمكن المرض من جسمه.

9-10- وفي البيتين التاسع والعاشر يتحدث عن نتيجة هذا الحنان، فيشبه محمد أحد أبناء هذه الأم بالوردة اليانعة، كما يشبه المحبة بالماء الذى يروى الأبناء في الوطن، ويكون دافعا لهم للعمل على رفعة وطنهم، وطرد المغتصبين منه.

ناقشهم في استجاباتهم.

وإليك النص كاملا:

أماه إني قد رويت من الهنا	وتعطرت من حولي الأجواء
أماه إنى قد شفيت من الضنا	وتحطمت في مهدها الأرزاء
أنت التي صنع الرحيم حنانها	ولقد نما في عطفك الأبناء
بوركت روحا لا يشاب صفاؤها	بوركت نفسا غرسها النعماء
بوركت قلبا عبقريا مشرقا	بوركت سمعا دأبه الإصغاء
تتسمعين حنيننا وأنيننا	ولكم سرت في روعك الأنباء
والليل يشهد كم زرفت مدامعا	تتألمين كأنك الورقاء
هذا مريض تطلبين شفاؤه	حرم الكرى وبعينه الإغفاء

تـــــتهللين إذا تحقـــــق بـــــرؤه وتـــــعذبين إذا اســـتبد الـــــداء
يبـــدو محمـــد مـــن حنانـــك يانعـــا ومـــن المحبـــة ترتـــوى نجـــلاء
والبيت يرقى من جهادك صاعدا والى العـــــلا يتقـــــدم الأبنـــــاء
يبنـــون مجـــد بـــلادهم وحيـــاتهم وبعـــــزمهم يتمـــــزق الأعـــــداء
يا بسمة الفجر الضـحوك تقبلي حبـــا تعـــانق صـــدقه الأضـــواء
يـــــا درة لا ينطفـــــئ لألأؤهـــــا إنـــي عجـــزت وعزنـــي الإهـــداء
فتقبلـــــي حـــــب الإلـــــه هديـــــة حـــــب الإلـــــه هديـــــة عصـــــماء

رابعا: الوسائل والأنشطة المصاحبة:

-الوسيلة: جهاز الكمبيوتر وبعض الأقراص الصلبة:

-النشاط: مطالبة التلاميذ بكتابة خطاب يصلح أن يكون إهداء للأم في عيدها.

خامسا: التقويم:

س1 -الحب	والحنان.
س2 -الكلمة	البديل
الهنا	السعادة
الإغفاء	النوم
ترتوى	تشرب حتى الشبع
الأرزاء	المصائب

س3- بين لفظى الهنا والضنا: (جناس)- مرادف كلمة الأرزاء: (المصائب).

- مقابل روع: (طمأنينة)- مفرد أنباء: (نبأ).

س4-أنت التي صنع الرحيم حنانها ولقد نما في عطفك الأبناء

س5-قد رويت من الهنا: شبه السعادة بالماء الذى يروى العطشان ثم حذف المشبه به، وأتى بشيء من لوازمه، وهو رويت على سبيل المثال الاستعارة المكنية.

-محمد من حنانك يانعا: شبه محمد بالوردة الناضجة، ثم حذف المشبه به، وأتى بشىء من لوازمه، وهو يانعا على سبيل الاستعارة المكنية.

-الهنا والضنا: جناس وتضاد يبرز المعنى ويوضحه.

-وتحطمت في مهدها الأرزاء: شبه المصائب وهي شيء معنوي بالطفل في المهد.

-وتعطرت من حولى الأجواء: تشبيه لأمه بالزهرة التي تعطر ما حولها ثم حذف المشبه به وأتى بشىء من لوازمه وهو تعطرت على سبيل الاستعارة المكنية

-ومن المحبة ترتوى نجلاء: شبه المحبة بالشيء الذى يروى العطشان، ثم حذف المشبه به وأتى بشيء من لوازمه وهو ترتوى على سبيل الاستعارة.

-يبنون مجد بلادهم: شبه المجد وهو معنوى بالبنيان وهو حسى.

س6-نعم جاء العنوان مناسبا لما يحتويه النص، فقد أجاد الشاعر وصف عطاء أمه من خلال الأبيات في قوله تتسمعين حنيننا وأنيننا وقوله تتهللين إذا تحقق برؤه، وتعذبين إذا استبد الداء مما ينم عن المشاعر الفياضة للأم.

س7-الأم سبب سعادة الأبناء.

ا-حنان الأم نابع من رحمة الله تعالى الذى خلقها.

ب-دور الأم في تربية أبنائها.

ج-التربية الصحيحة تنشئ أبناء يبنون بلادهم.

ثانية عشر : تعليم الاملاء مفهومه، اهدافه، انواعه، طرائق تصحيحه.

تم جمع هذه الجلسة وتلخيصها من مصادر عدة(زايد ، 2013، ص 105-119)، (عبد عون، 2013، ص185-188)، (الجبوري، 2015، ص 439-459).

يشتمل هذا الجزء، مفهوم الإملاء، وأهميته، وأهدافه، وواقع تعليمه، وكيفية اختيار موضوعات الإملاء، والأسس العامة التي يجب أن تراعى في تعليمه، وأنواع الإملاء وطريقة تعليم كل نوع، وأسباب الأخطاء الإملائي، ونماذج الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ، وأخيرا تقويم الإملاء، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

1- مفهوم الإملاء:

هو نظام لغوي معين –مثله في ذلك مثل النظام النحوي، والنظام الصرفي، والنظام الدلالي، والنظام الصوتي –موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، وتلك التي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء كانت مفردة أو على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة وهاء التأنيث، وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين وأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية، ووظيفة الإملاء في أنه يعطي صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر الاستماع.

ويتمثل الاملاء في القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة اعتمادا على الذاكرة والاستعانة بالقواعد الاملائية الصحيحة، ثم اعادة قراءة هذه الكلمات بصورة دقيقة ومفهومة (عبد عون، 2013، ص 185).

2- أهمية الإملاء:

الإملاء جزء مهم من الكتابة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة نحويا

واشتقاقيا، فالإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والإملاء بعد من أبعاد التدريب على الكتابة في المدرستين الابتدائية والثانوية، وفيه تدريب للتلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة حتى لا تتعذر ترجمتها إلى معانيها.

والإملاء يعود التلميذ صفات تربوية نافعة، فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة، ويربي عنده قوة الحكم، والإذعان للحق، كما يعوده الصبر، والنظام والنظافة وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة والسرعة في الفهم.

والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويحل دون فهمها فهما صائبا، ولا يخفي ماذا يصيب المتعلم الضعيف في الهجاء من ضرر في صياغة العملية. فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة أو معمل أو مصنع أو مصلحة من المصالح التي يحتاج فيها العمل إلى إتقان الكتابة.

كما أن ضعف المتعلم في الإملاء يجعل من الصعب بل من المستحيل أن يتابع المتعلم الدراسة في مراحل التعليم اللاحقة، لأن تعلم الإملاء أداة لتعلم المواد الدراسية، والتخلف فيه يتبعه – غالبا – تخلف في المواد الدراسية جميعا.

وتتجلى اهمية الاملاء في انه يؤدي وظيفته اللغوية بالتوفيق بين القراءة والكتابة بوساطة رسم الحروف وترتيبها لتركيب الكلمات والجمل تركيبا سليما يؤدي بالتالي الى فهم المعنى(عبد عون، 2013،ص 185).

3- أهداف تعليم الإملاء:

1- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات كتابة صحيحة، وتثبيت صورها في أذهان التلاميذ والقدرة على استعادة تلك الصور عند الكتابة

2- تعويد التلاميذ على الانتباه وقوة الملاحظة والدقة والترتيب والتنسيق.

3-تدريب حواسهم على الإجادة والإتقان وهذه الحواس هي:_ الأذن التي تسمع واليد التي تكتب والعين التي تبصر الجواب.

4- اختبار معلومات التلاميذ وتنمية قدراتهم على التعبير.

5- تنمية المهارة الكتابية غير المنظورة عند التلاميذ.

6- تحقيق التكامل في تعليم اللغة العربية بحيث تخدم الإملاء فروع اللغة العربية الأخرى.

7- إثراء ثروة التلميذ المعرفية _ على أنواعها _ التي تزوده بها النصوص الإملائية الهادفة.

8- تدريب التلاميذ على إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

4- واقع تعليم الإملاء:

اعتمد تعليم الإملاء في الماضي على اختيار الكلمات الطويلة، أو الصعبة جدا، واختبار التلاميذ في رسمها، لا تدريبهم على صحة كتابتها، وفي ضوء هذا الفهم للهدف كان يسير تعليم الإملاء، فكان المعلم يعد قطعة يملأها بالقريب من الألفاظ، والنادر من الكلمات ذات الرسم الإملائي الصعب، بل كان بعضهم يتعمد اشتمالها على الكلمات التي يوجد خلاف بين الباحثين في رسمها، ثم صعب من رسم الهمزة والألف اللينة؛ ليمتحن التلاميذ فيها، مقدرا تقويمه بالدرجات، وكأن الدرجة التي سيحصل عليها التلميذ هي الهدف من كل هذا العناء..

ولم تعد هذه الطريقة في تعليم التلاميذ الرسم الصحيح للكلمات وكثير من التلاميذ قد يتخرجون من المرحلة الثانوية لا يزالون يخطئون في رسم بعض الكلمات وكتابتها كتابة غير صحيحة.

والطريقة الصحيحة لتعليم الإملاء تقوم على تمكين التلاميذ من كتابة الكلمات التي يستعملونها في حاضرهم ومستقبلهم كتابة صحيحة تقوم على القواعد الصحيحة، وبذلك لا يكون هدف التعليم والاختبار وإنما تدريب المتعلمين وتعليمهم.

5- أنواع الإملاء وطريقة تعليم كل نوع:

هناك أربعة أنواع من الإملاء أشار إليها الخبراء المتخصصون وهي:

أ-الإملاء المنقول:

حيث يقوم المعلم بكتابة قطعة الإملاء على السبورة بخط واضح مع إبراز الكلمات التي يريد أن يدرب عليها تلاميذه حيث يبرز هذه الكلمات بكتابتها بخط مائل أو خط مغاير أو بنط أكبر أو يكون مخالف أو يوضع خط تحتها. ثم يقوم التلاميذ بنقل هذه القطعة في كراساتهم من على السبورة. بعد قراءتها وفهمها وتهجي كلماتها هجاءا شفويا.

يعد هذا النوع مناسب لتلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة في الصف الثالث والرابع، أما الصفان الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، فلا يخصص لهما حصص للإملاء. وإنما يتصل الهجاء بالقراءة في هذين الصفين. ويدرب الأطفال على القراءة وعلى كتابة ما يقرؤون في وقت واحد. بل أن تدريبهم على الهجاء ورسم الحروف والكلمات قد يكون في أثناء تدريبهم على الرسم أو في درس الأشغال.

ب-الإملاء المنظور:

ومعناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها، وهجاء بعض كلماتها ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك.

وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، ويجوز امتداده إلى الصف الخامس كذلك على حساب مستوى التلاميذ.

ويراعي أن يكون إملاء الموضوع أو القطعة على التلاميذ فقرة تلو الأخرى، وتزداد بالتدريج زيادة تتناسب ومستوى نضج التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم.

ج-الاملاء الاستماعي:

وذلك عن طريق قصص مفيدة وجذابة تكتب على بطاقات ؛ لتدريب التلاميذ على قاعدة إملائية معينة، فيقوم المعلم بإعداد هذا البطاقات وكتابتها بخط واضح وجميل، ويقوم بكتابة بعض القواعد الإملائي بخط مغاير في أعلى البطاقة وتكتب القصة تحتها، ويقوم كل تلميذ بقراءة القصة من خلال البطاقة، ثم ينقلها في كراسته، ويضع كلا من الكلمات العليا في الفراغ الخاص بها.

د- الإملاء الاختباري:

يهدف إلى تقويم التلميذ ومتابعة تقدمه، ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء. ويستخدم هذا النوع مع التلاميذ في الصفوف جميعا لاختبارهم وتحديد مستواهم.

خطوات السير في كل نوع:

أولا: في الإملاء المنقول

1- التشويق والاثارة:حيث يقوم المعلم بالتمهيد لموضوع القطعة، حتى يكون التلاميذ على شوق لدرس الإملاء، وذلك عن طريق المناقشة التي تمس القطعة.
2- عرض القطعة، في كتاب أو بطاقة، أو في السبورة الإضافية أو في ورقة يوزعها على التلاميذ، ويحاول وضع الكلمات التي يشعر أنها في حاجة إلى أن يلفت نظر التلاميذ إليها في إطار يبرزها، كان يكتبها بخط مغاير، أو يضع تحتها خطا، أو يكتبها بلون مغاير، دون أن تضبط

كلماتها ؛ حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط ويقعوا في سلسلة من الأخطاء من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

3- قراءة القطعة من التلاميذ قراءة صامتة، يعقبها مناقشة المعلم لهم للتأكد من فهمه المعنى.

4- يناقش المعلم معهم الكلمات الصعبة، وذلك بتدوينها على السبورة الأصلية، ثم يطالب التلاميذ بكلمات مماثلة توضع بعد هجائها في صف مع الكلمات الأولى ثم ينتقل إلى الثانية، وهكذا حتى ينتهي من الكلمات جميعا، ويفضل أن يصنف المعلم الكلمات التي يأتي بها التلاميذ في قوائم على السبورة

5- يطلب المعلم من التلاميذ فتح كراسات الإملاء، وكتابة التاريخين الهجري والميلادي، ورقم القطعة، ورأس الموضوع، ثم يطلب منهم نقل القطعة من على السبورة، على أن ينظر التلاميذ إلى الجملة الأولى، ثم يمليها المعلم مشيرا إليها في حال استخدام السبورة الإضافية، وهكذا في بقية الجمل إلى أن تنتهي القطعة

6- بعد الانتهاء يطلب من التلاميذ النظر فيما كتبوا، ويراجع معهم القطعة بأن يقرأها جملة جملة في تريث وهدوء، والتلاميذ يتابعونه بمراجعة ما دونوا

7- يطلب من التلاميذ شطب الكلمة الخطأ، وكتابة الصواب فوقها، أو في الصفحة المقابلة لها، بعد وضع خط تحت ما وقعوا فيه من أخطاء يتم جمع الكراسات بطريقة هادئة، يشغل الوقت الباقي من الدرس في تحسين الخط، أو مناقشة معنى القطعة بطريقة أعمق.

ثانيا: في الإملاء المنظور

1-يسير فيه المعلم سيره في الإملاء المنقول. إلا أنه بعد مناقشة الكلمات وتدوينها على السبورة الأصلية يطلب المعلم من التلاميذ النظر إلى

الكلمات ثم يمحوها، وبعد هذا يخفي السبورة الإضافية عن التلاميذ أو البطاقة ويبدأ في إملاء التلاميذ القطعة من كراسته.

2- ثم يقرأ المعلم القطعة مرة ثانية في هدوء ووضوح ليصحح بعض التلاميذ أخطاءهم أو يكتبوا ما فاتهم.

3-يطلب من كل تلميذ إعطاء كراسته للتلميذ الذي أمامه أو الذي بجواره ويظهر المعلم السبورة الإضافية التي كتب عليها هذه القطعة. ويبدأ في قراءتها، وعلى كل تلميذ أن يضع بقلمه الرصاص خطا تحت الكلمات الخطأ، ولا يصححها ويسألهم أن يتابعوه كلمة بكلمة.

أ-بعد إعادة الكراسة إلى صاحبها يطلب من صاحب الكراسة تصحيح الخطأ بكتابة صواب الكلمة الخطأ في الصفحة المقابلة لها.

ب-يتابع المعلم التلاميذ، ويراجع ما قاموا به ليتأكد من سير العملية، ودقة التصحيح.

ثالثا: الإملاء الاستماعي

ويسير الدرس فيه حسب الخطوات الاتية:

1-التمهيد.

2-قراءة المعلم القطعة ليلم التلاميذ بفكرتها العامة.

3-مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المعلم على التلاميذ.

4-تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة، وتعرض هذه الكلمات المشابهة من خلال جملة.

5-إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع وفي أثناء ذلك يمحو المعلم الكلمات التي على السبورة.

6-قراءة المعلم القطعة مرة أخرى ؛ ليتهيأ التلاميذ للكتابة وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي تسمعونها والكلمات المماثلة لها لما كان مدونا على السبورة.

7- إملاء القطعة ويراعى في الإملاء ما يأتي:

أ-تقسيم القطعة وحدات متناسبة للتلاميذ طولا وقصرا.

ب-إملاء الوحدة مرة واحدة ؛ لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه.

ج- استخدام علامات الترقيم في أثناء الإملاء.

د- مراعاة الجلسة الصحيحة للتلاميذ.

8- قراءة المعلم القطعة للمرة الثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص.

9-جمع الكراسات.

10- باقي الدرس يقضيه المعلم في محاولة تحسين خط التلاميذ، ومناقشة عميقة لمعنى القطعة، وتهجي الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة، شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة.

رابعا: الإملاء الاختباري

خطوات الطريقة السابقةنفسها مع حذف مرحلة الهجاء. ويستهدف هذا النوع من الإملاء إلى تحديد مستوى التلاميذ، ولتشخيص جوانب القوة والقصور لدى التلاميذ والتخطيط لحلها فرديا أو جماعيا حسب درجة أو نوع الأخطاء.

وهناك عدة عوامل تسهم في جعل هذا النوع من الإملاء أكثر جدوى، من هذه العوامل ما يأتي:

1- أن يتعرف كل تلميذ أي القواعد أتقنها وأيها يعاني منه مشكلة ويحتاج بالتالي إلى مساعدة.

2- أن ينظر إلى عملية تصحيح الاختبار على أنه عملية تعليمية بالنسبة له، لأن معرفة صواب الكلمات التي أخطأ فيها فائدة كبيرة
3- يحسن أن يقوم التلاميذ بتصحيح الاختبار لأنفسهم، ويقتضي هذا من المعلم أن يعد الاختبار على سبورة إضافية. وبعد الانتهاء من الإملاء يسير المعلم سيره في عملية التصحيح في الإملاء المنظور.
4- على المعلم أن يقدم مساعدة فورية للتلميذ الذي تزيد أخطاؤه ويجب أن يرتبط هذا النوع من الإملاء بالأهداف، بمعنى إلا يختبرهم المعلم إلا في القواعد والكلمات التي سبق دراستها، وهذا يقتضي أن يتقدم التدريب والتعليم عن الاختبار.

6- اختيار موضوعات الإملاء:

ينبغي أن يراعي المعلمون عند اختيار القطع الإملائي ما يأتي:
1- أن تكون القطعة شيقة واضحة المعنى، سهلة المفردات والأساليب.
2- أن تحوي كثير من الأفكار والمعاني المأخوذة من البيئة المحلية، ومما يقع تحت سمع التلميذ وبصره، ويتصل بحياته، حتى تثير اهتمامهم وتحرك شوقهم
3- أن تشتمل القطعة على ما ينمي ثقافة التلاميذ ويزيد من خبراتهم ورصيدهم الفكري
4- أن تشتمل على عدد محدود من الكلمات المراد تدريب التلاميذ على صحة كتابتها
5- أن يراعى في القطع التي تختار للمرحلة الابتدائية إلا يكون من بينها كلمات تحمل أكثر من وجه في رسمها، ويكتفي بتدريبهم على الكلمات التي تحتمل وجها واحدا ولا سيما في أول عهدهم بالكتابة.
6- أن يقوم المعلم باختيار موضوعات الكتابة الإملائية من موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ، ويمليها بعد قراءتها ومناقشتها وفهمها<

7- أن يركز على بعض الكلمات ذات الصعوبة الخاصة ويمليها على تلاميذه، ولا عيب في تكرار التدريب على كتابتها.

8- أن يراعي المعلم عند تدريب تلاميذه على الكتابة الإملائي والكلمات والجمل القريبة من قاموس التلاميذ اللغوي كقصص القراءة وبعض الأناشيد والمحفوظات وبعض الوسائل التي يقوم التلاميذ بكتابتها بأنفسهم وما إلى ذلك.

9- إلا تكون طويلة فيملها التلاميذ، وتستهلك الوقت الذي ينبغي أن يصرف في مناقشتها وفهمها والتدريب على بعض مفردات ولا قصيرة فتضيع الأهداف التي نتوقاها من وراء تعليمها.

7-طرائق تعليم الإملاء:

ويمكن أن تصنف هذه الطرائق ما بين طرائق سائدة أو أخرى مقترحة أو مستحدثة، وفيما يأتي نتناول الطرائق التي تتدرج تحت كل:

أولا: الطرائق السائدة، وهي:

الطريقة الوقائية، الطريقة السمعية الشفوية اليدوية، وطريقة سيدنا.

فالطريقة الوقائية تعتمد على تعليم القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ. وتراعي هذه الطريقة جانبين هما: تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلاميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر: وتدريب التلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة. وهذا التدريب لا يقتصر على حصص الإملاء، بل يستمر في حصص القراءة، والمحفوظات، والتعبير، والخط، وفي متابعة الواجبات المنزلية، حتى يتم سيطرة التلاميذ على الكلمات التي يحدث فيها خطأ.

أما **الطريقة السمعية الشفوية اليدوية** فأنها تعتمد على أسس التهجي السليم وهو رؤية الكلمة، والاستماع إليها والمرانة اليدوية على كتابتها، فرؤية

الكلمة وسيلتها العين، وملاحظة حروفها مرتبة، ورسم صورة صحيحة لها في الذهن لتذكرها حين يراد كتابتها، لذلك يربط المعلم بين دروس القراءة ودروس الإملاء، فيكتب التلميذ في كراسة الإملاء بعض قطع المطالعة حتى يتعود الانتباه إلى الكلمات وملاحظة حروفها واختزان صورتها في الذهن، ويستفيد المعلم من رؤية الكلمة في عرض الكلمات الجديدة أو الصعبة أو التي يشيع فيها الخطأ باستخدام السبورة حتى يتم رؤيتها والاحتفاظ بها في الذهن، أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها، وأخيرا يأتي المران اليدوي، وسيلته اليد، وإلا كثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ طائفة من الحركات العضلية الخاصة مما يفيد في سرعة الكتابة.

أما **طريقة " سيدنا "** فتعتمد على النطق السليم للحروف، واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور العريف في تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعتهم والإشراف على واجباتهم المنزلية، وتدريبهم على حسن القراءة، فالتلميذ الماهر يكلف أن يراقب ويساعد ويعرض العقاب على المعلم، ويعتمد المعلم على التلاميذ في جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة، ومناقشة هذه الكلمات في معناها ومبناها، والاحتفاظ بها في كراسة أعدت لذلك، وتعتمد هذه الطريقة أيضا على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التي تحتوي كلمات مميزة، ثم إجراء اختبار تحريري بعد ذلك في تلك الفقرات. أما الإثابة التي يحصل عليها النابهون من التلاميذ فتنحصر في تسجيل اسم التلميذ في لوحة أعدت لذلك في الفصل، ووضع علامة على صدره، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلاميذ له، وتكليفه متابعة بعض التلاميذ الضعاف.

8- أشكال تقديم محتوى الإملاء:

تتنوع أشكال الإملاء التي يستخدمها المعلمون في حصص الإملاء إلى:

نمط القطعة متكاملة المعنى، ونمط الجملة المفيدة، ونمط الكلمة المفردة،وتعد كتب القراءة هي المصادر الأساسية التي يلجأ إليها المعلمون في أغلب الأحوال لاختيار محتوى الإملاء.

وبالنسبة لنمط القطعة، فهي غالبا ما تكون نثرا وتكون متوسطة الطول، حيث لا تقل في الغالب عن فقرتين مكونتين من خمسة أسطر، ولا تزيد عن أربع فقرات أو حوالي خمسة عشر سطراوتختار من كتاب القراءة المقرر أو من أي كتاب آخر يدرسه التلميذ، يهدف تدريب التلميذ على الكتابة الصحيحة من الناحية الهجائية.

وليست كل القطع المختارة مفيدة للتلاميذ، فهناك قطع مختارة بطريقة غير واعية، وذلك عندما يكون المحتوى منعدم الصلة بالمواد الدراسية التي يدرسها التلميذ، أو أنه غير مفيد للتلاميذ، أو أنه لا يركز على قواعد إملائية يعنيها، ولا شك أن التلميذ الذي يتعرض لهذا النوع من القطع تكثر أخطاؤه الأصوات وتتنوع.

وهناك نوع آخر من القطع يكون محتواه مفيدا للتلاميذ، وله صلة بالمواد التي يدرسها، كما يتم التركيز في تدريب التلاميذ من خلال هذه القطع على قواعد بعينها، بحيث تتناسب مع الصف الموجود به التلاميذ كما يركز على القيم السلوكية المرغوب إكسابها لهؤلاء التلاميذ.

أما فيما يتعلق بنمط الجمل فغالبا ما تكون مقتطعة من كتب القراءة، ويراعى في اختيارها أن تكون لها معنى واضح ومفيد، كما يراعى أن ترتبط بميول التلاميذ، وأن ترتبط بقيم سلوكية نبيلة، أو ترتبط بأشياء أو مجالات يحبها التلاميذ.

أما نمط الكلمات المفردة: حيث يتم تدريب التلميذ على كلمات مفردة مختارة من كتب القراءة ؛ بهدف تذكر هذه المفردات وكتابتها كتابة صحيحة، ولا شك أن أخذ مفردات مبتورة من جملها لا يحقق الفرصة المنشودة من تعليم اللغة، ولذا يحسن أن تختار هذه المفردات من جمل ذات معنى تام، وتميز هذه الكلمات بأي طريقة، المهم إلا يتدرب على كلمات مفردة لا معنى لها، لأن الجزء لا يمكن فهمه إلا من خلال الكل الذي ينتمي إليه.

9 - تقويم (تصحيح) الإملاء:

توجد عدة طرائق لتقويم هجاء المتعلمين، وهي:

أ-تقويم المعلم المباشر لكتابات المتعلمين داخل الصف:

ويتمثل ذلك بتقويم المعلم لكتابات المتعلمين أمامهم داخل الصف وأن يقوم بتحديد أخطاء المتعلمين وكتابة صواب كل خطأ، ولا شك أن هذه الطريقة تؤدي إلى إرشاد كل متعلم إلى الصواب، ومعرفة خطئه، كما تتميز بنوع من الاتصال والتفاعل بين المعلم وطلابه، ويتفق هذا مع القاعدة التربوية التي تنص على أنه لا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه وبالرغم من المميزات السابقةإلا أن هذه الطريقة غير علمية، ولا سيما في ظل كثافة الفصول وكثرة أعباء المعلمين، وطول الموضوعات، فضلا عنانصراف باقي المتعلمين عن المعلم، لأن المعلم يكون مشغولا عنهم بالمتعلم الذي يقوم كتابته، مما يتسبب في مشكلات في إدارة الصف.

ونتيجة للعيوب السابقة انصرف المدرسون عن تقويم كل أعمال المتعلمين، واكتفوا فقط بتقويم موضوع من كل ثلاثة موضوعات، بحيث يقومون موضوعا واحدا تقويما كاملا ويعطون الموضوعين الآخرين علامة (/)أو نظر، أو قيامهم بتقويم فقرة أو اثنين من كل موضوع، فضلا عن كثرة أعباء المعلمين الإدارية،

وكثرة إعداد التلاميذ، الأمر الذي يجعل تقويم كل موضوع بطريقة فردية مباشرة عملية صعبة، بل مستحيلة في ظل الظروف الحالية، ولكن ما الحل ؟

نقترح لحل هذه المشكلة أن يقتصر التقويم على مهارة واحد أو اثنين وهما ما شملهما التدريب، وبالتالي يتم تقويم المتعلمين في ضوء هدف الدرس ؛ ومن ثم يهمل ما عدا ذلك في أثناء التقويم، الأمر الذي يمكنه من تقويم كتابات المتعلمين جميعا وبسهولة في ضوء الهدف من الدرس أو أهداف الدرس كلها.

ب-التقويم خارج الصف:

حيث يجمع المعلم الكراسات ويقومها خارج الصفاذ يكتب صواب الكلمة الخطأ فوقها، وعلى التلاميذ تصويب الخطأ بكتابة الصواب عدة مرات، وهذه الطريقة هي الشائعة، وتمتاز بأن القطعة مصوبة تصويبا تاما، لأن الذي قام بالتصويب هو المعلم، ولكن يؤخذ عليها أنها مجهدة للمعلم.

قد تطول الفترة بين خطأ التلميذ ومعرفته للصواب؛ لتأخر الكراسات قد يذهب بأثر الفائدة الموجودة من التقويم.

ج- التقويم الذاتي:

وتتمثل في قيام المتعلم بتقويم كتابته بنفسه دون الرجوع إلى معلمه أو زملائه ويستند في تقويمه على مقارنة كتابته بالقطعة المعروضة عليه على السبورة، أو في كتاب القراءة، أو في البطاقات أو في الأوراق، فإذا اكتشف المتعلم خطأ في كراسته وضع تحته خطا وكتب الصواب فوقه.

وينبغي أن تعد القطعة مسبقا على سبورة إضافية تخفي عن المتعلمين، وبعد أن تملى القطعة المراد كتابتها، يبدأ المعلم في إظهار السبورة الإضافية، ويطلب من المتعلمين تصحيح كتاباتهم وفقا لما يرونه على السبورة، وكثيرا ما يستخدم هذا الأسلوب عند تعليم الإملاء المنظور، لأن النص يعرض على المتعلمين لنظره قبل أن يملى عليهم.

ومن مميزات هذه الطريقة أنها تساعد التلاميذ على دقة الملاحظة وتعودهم الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة، وتقدير المسئولية والشجاعة في الاعتراف بالخطأ، وتحري الأخطاء التي وقعوا فيها وإصلاحها من تلقاء أنفسهم، ولا شك أن في هذه الطريق – لو نفذت بطريقة صحيحة – تنمية للجوانب الأخلاقية لدى المتعلمين.

وينبغي الحذر عند استخدام هذه الطريقة؛ لأن بعض المتعلمين قد لا يدرك سبب الخطأ، كما أن بعض المتعلمين قد يتحرج من إظهار أخطائه فيترك بعض الكلمات دون تصويب، ولتلافي هذه الأخطاء يأخذ المعلم بعض الكراسات العشوائية ويقومها مرة ثانية.

د- تقويم الأقران:

وتتمثل في قيام المتعلمين بتقويم كتابات زملائهم، تحت توجيه المعلم، وبهذا يتحرر المعلم من تقويم كتابة كل متعلم، ويتفرغ لإعطائهم أنشطة مكثفة.

حيث يتبادل المتعلمين كراسات الإملاء فيما بينهم ليراجع كل مهم كراسة زميله، وذلك أما بمقارنتها بالقطعة المدونة على السبورة الإضافية، وأما بمقابلتها بالكتاب الذي أمليت منه، وبعد التقويم ترد الكراسات إلى أصحابها؛ ليعرف كل تلميذ خطأه ويعمل على تصويبه.

وعلي المعلم أن يجمع بين هذه الطريقة وبين التقويم بنفسه، عن طريق الاختيار العشوائي لبعض الكتابات المقومة، ويقومها مرة أخرى حتى يتجنب المثالب التي يمكن أن تتصف بها هذه الطريقة.

وقبل أن نتجاوز هذه النقطة إلى غيرها يجب أن نؤكد على ما يأتي:

1- يجب على المعلم أن يرجع الكراسات إلى المتعلمين سريعا بقدر الإمكان حتى يمكنهم الإفادة مما قام به من نقد وتوجيه.
2- أن يشجع المعلم المتعلمين ويقدرهم بعد أن يقوّم كراساتهم.

3- أن يبتعد على اللوم والتوبيخ.

4- أن يتخير بعض النماذج الجيدة ويجعل المتعلمين يقرأونها كنوع من التشجيع والإثابة.

5- يوجد اتجاهان في تقدير درجات المتعلمين في الإملاء:

الاتجاه الأول: وتقدر فيه درجات المتعلمين بالأرقام(10، 20، 50، 100، ....الخ)

الاتجاه الثاني: ويتم فيه تقدير درجات المتعلمين بالأوصاف (حسن، جيد، مقبول، ممتاز، ...... الخ)

أما بالنسبة لكيفية التقويم فعادة ما يقوم المدرسون بوضع خط تحت الخطأ، وتطرح من الرقم 10 لتكون بسط الكسر، ورقم 10 هو مقام هذا الكسر، فلو فرضنا أن تلميذ اخطأ في 9 كلمات، تكون درجته 1/10، أي درجة واحدة. ولكن هذا الإجراء ليس له أساس علمي، ولذا يلجأ المتخصصون إلى أحد الأسلوبين الآتيين في التقويم:

1- أن يطرح الخطأ من عدد الكلمات الإملائي، فإذا كان عدد الكلمات مثلا عشر كلمات وأخطأ المتعلم في كلمة واحدة، يطرح هذا الخطأ من عدد الكلمات الإجمالي.

2- يحسب عدد كلمات القطعة، وليكن 100 كلمة، فإذا أخطأ التلميذ في كلمة تخصم من المائة، وتعتبر المائة هي مقام الكسر، والبسط عدد الكلمات التي لم يخطئ فيها التلميذ، فإذا أخطأ التلميذ مثلا في خمس كلمات فتكون درجته هكذا 95\100

الطرائق الحديثة في تعليم الإملاء:

هناك مجموعة من الطرائق أثبتت فاعليتها في تعليم الإملاء، وهي:

الاستذكار والمراجعة، والاختبار، والاعتماد على الحواس:

فيما يتصل بطريقة الاستذكار والمراجعة فتعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية في المدرسة أو المنزل، وفي اليوم التالي تختبر درجة إجادة التلميذ شفويا أو تحريريا. وأساس هذه الطريقة هو اكتشاف الكلمات التي يتم هجاؤها بصورة خاطئة. ويستند على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يوميا في الفصول الدنيا، أو خمس أو ست كلمات في الفصول العليا. ويبدأ هذا الاستذكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها، ثم يأتي بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة، على أن يتم ذلك دون تعجل وبعد أن تصبح الكلمة مستقرة في ذاكرته، وينبغي مراجعة هذا الهجاء التحريري بعناية من جاني الطفل أولا، ثم من جانب المعلم ثانيا، فإذا أخطأ في هجاء كلمة أو أكثر تعين اختباره في هذه الكلمات في اليوم التالي، ثم يجرى اختبار أسبوعي يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة، وفي الوقت نفسه ينبغي وضع خطة منظمة للمراجعة.

أما الطريقة الثانية من طرائق تعليم الإملاء فهي طريقة الاختبار، وفيها يتم أولا إملاء الكلمات التي وقع فيها الخطأ. وتستند هذه الطريقة على تقسيم التلاميذ اثنين اثنين، أحدهما تلميذ يجيد الهجاء، ثم نعد قوائم بأخطاء التلاميذ، ويتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح في كراسة خاصة، تعلم هذه الكلمات في المنزل، وتملى في اليوم التالي على التلميذ، ويقوم بالإملاء التلميذ النابه، كما يقوم بالتصحيح، ثم تحصر الكلمات التي وقع فيها الخطأ لاستذكارها، ولا يتم إعطاء كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من التلاميذ هجاؤهما اليومي، على أن توضع أخطاء الدرس السابق في بداية الدرس الجديد، ويجرى هذا الإجراء كل يوم في المدرسة.

أما في يوم العطلة الأسبوعية فيقوم كل تلميذ بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسره في المنزل. ويقوم كل تلميذ بإملاء عمل الأسبوع كله على زميله، ويقوم بتصحيح هذا العمل أسبوعيا لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذ؛ بغية مراجعتها وإعادة تعلمها. وبذلك يشق كل تلميذ طريقه، ويتقدم من خلال قوائم أخطاؤه.

هاتان الطريقتان تستخدمان في درس الإملاء في موقفين مختلفين: فطريقة الاختيارية والمراجعة أكثر فاعلية في الصفوف الدنيا، في حين أن طريقة الأجنبية مفيدة في الصفوف العليا التي تتميز بتلاميذ جيدين؛ لأنها تختصر الوقت. وكلاهما يضع في اعتباره أن المعنى من الهجاء، وأن الهجاء من أجل الكتابة، وان الهجاء الشفوي دون التمرين التحريري لا فائدة منه، وأن عنصر الصعوبة في الكلمة ينبغي أن ينبه المعلم التلاميذ إليه، وأنه ينبغي توظيف الحواس من أجل الهجاء، وأنه يجب ربط الهجاء باهتمامات التلاميذ وبأنشطتهم اللغوية المدرسية.

والطريقة الثالثة هي: الاعتماد على الحواس.

والتي تعتمد على الحواس التي يمتلكها المتعلم مثل السمع والبصر والعمل على تنمية الاستجابة مع هذه الحواس.

تسعة عشر: الاناشيد والمحفوظات، اهدافها وطرائق تعليمها.

تم جمع هذه الجلسة من مصادر عدة (زايد، 2013، ص171-177)، (الجبوري، 2015، ص 269-277).

الأناشيد:

قطع شعرية يتحرى في تأليفها السهولة، وتنظم على شكل خاص، وتصلح للإلقاء الجماعي، ونستهدف غرضا خاص. وهي لون من ألوان الأدب تمتاز بعناصر شائقة ومحببة إلى نفوس التلاميذ، وتلحينها يغرى ويساعد على

استظهارها. (زياد، 2013، ص1) http://www.drmosad.com/index86.htm
تاريخ الدخول 9-8-2013

اهداف تعليم الاناشيد والمحفوظات

1- تنمية ميول التلاميذ نحو الأدب الرفيع، وتدريبهم على التذوق الجمالي للأدب.

2-تدريب وتنمية بعض العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ كـ:_ التذكر _ التصور _ إدراك العلاقات.

3- تنمية ميول التلاميذ وتوجيه عواطفهم نحو المثل الكريمة والمعاني الإنسانية النبيلة كـ:_ العطف _ الشفقة _ حب الوطن _ العمل من أجل الإنسانية.

4- تزويد التلاميذ بكثير من الألفاظ اللغوية والتراكيب الأدبية الرائعة مما يثري لغتهم.

5- تدريب التلاميذ على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى والاستمتاع بما يتضمنه النص من إيقاع موسيقي جميل لاسيما في النصوص الشعرية.

6- تزويد التلاميذ بالأفكار العظيمة والمعاني الرقيقة الرائعة والقيم الأخلاقية والآداب الاجتماعية السليمة.

7- القدرة على نقد ما يقال ويكتب وتحليله وإبراز معالم الجمال فيه.

8- تذوق الجمال اللغوي في العبارة المقروءة أو المسموعة سواء كانت شعراً أم نثراً.

9- معالجة المشاكل النفسية بقراءة الكتب الأدبية والأشعار التي تنفس عن القارئ.

طرائق تعليم الأناشيد

أولاً: في الصفين الأول والثاني

يعتمد تعليم الأناشيد في هذين الصفين على السماع والمحاكاة، لعدم قدرة التلاميذ على اتقان القراءة، ويسير المعلم وفق الخطوات الاتية:

1- التمهيد لموضوع الأنشودة بطريقة ملائمة .

2- يوقع المعلم بطريقة الصوت لحن النشيد، بوساطة الفم أو يستعين بآلة موسيقية، أو بشريط مسجل عليه اللحن. ويفعل ذلك عدة مرات .

3- ينشد المعلم الأنشودة مرة أو أكثر ملحنة كي يسمعها التلاميذ ويقلدوها .

4- يقسم الصف إلى عدة مجموعات، ويغني النشيد وتردد المجموعات من بعده واحدة فأخرى .

5- يستعين بمن حفظ النشيد من التلاميذ، ليدربوا زملاءهم على أدائه .

6- يقرب معنى النشيد إلى أذهان التلاميذ، بصور ة إجمالية .

ثانياً: في الصفين الثالث والرابع و الخامس

التمهيد للأنشودة .يقرأ المعلم الأنشودة على التلاميذ من الكتاب أو عن بطاقة أو عن اللوحة (السبورة) مرة واحدة أو اثنتين.

يدرب التلاميذ على قراءة وحفظ النشيد بتقسيمهم إلى مجموعات تنشد كل مجموعة النشيد كله أو جزءاً منه، متسعينا بقراءة النشيد من الكتاب أو عن اللوحة.

يستعين المعلم بالتلاميذ الذين حفظوا النشيد، في تدريب زملائهم على حفظه.

يقرب معنى النشيد من أذهان التلاميذ، بشرح الأنشودة شرحاً إجمالياً.

ثالثاً: في المراحل الأخرى

التمهيد.

قراءة المعلم أو بعض التلامذة للنشيد من الكتاب، أو من أوراق أعدت لهذا الغرض.

إلقاء النشيد ملحناً من المعلم، أو من آلة التسجيل.

تدريب التلاميذ على إلقائه مع اللحن أو بدونه.

تقريب معنى النشيد بشكل إجمالي.

استثمار النشيد في المناسبات المختلفة في الإذاعة المدرسية، ويستطيع المعلم أن يُكَوِّن في المدرسة نواة لفرقة أناشيد، وتدريب تلاميذ الفرقة على استعمال الأدوات الموسيقية الشعبية مثل الناي، والدف وآلات الإيقاع المختلفة.

المحفوظات

المقصود بالمحفوظات

القطع الأدبية الراقية المختارة من النثر والشعر، لتدريب التلاميذ على فهم معناها وإلقائها بطريقة تمثل ما تحتويه من انفعالات وصورة جميلة.

أسس اختيار المحفوظات

يراعى في اختيار المحفوظات ما يراعى في اختيار الأنشطة اللغوية الأخرى، ومن هذه الأمور:

1- أن تكون ملائمة لمستوى إدراك التلاميذ، ولمستوى لغتهم، فتتدرج على شكل منطقي يراعي هذين المستويين في طولها وقصرها.

2- أن تتنوع في أشكالها – نثراً وشعراً – وفي موضوعاتها وفقاً لميول ورغبات المتعلمين – مراعاة الفروق الفردية بينهم .

3- أن تتضمن معانيها وصورها ما يثير خيال المتعلم ويحركه، وأن تبتعد عن مجرد عرض الحقائق، والوعظ والإرشاد المباشرين .

طرائق تعليم المحفوظات في الصفين الأول والثاني الابتدائيين:

يستحسن أن يتضمن كتاب اللغة العربية لهذين الصفين عدداً محدداً من قطع المحفوظات السهلة والجميلة، هذا ولا يختلف في تعليم المحفوظات في هذين الصفين عن السير في تعليم الأناشيد، باستثناء طريقة إلقاء المحفوظات التي تلقى بشكل فردي.

في الصفوف الأخرى

تختلف طريقة تعليم المحفوظات في نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا (الثالث) عنها في بداية هذه المرحلة، وكذلك في المرحلة العليا، حيث يسير المعلم في تعليمها في الصف الثالث وفق الخطوات الاتية:

التمهيد

1- قراءة المعلم لقطعة المحفوظات من الكتاب، أو من اللوحة، أو من لوحة كتبت عليها، وتمثيل معناها في أثناء القراءة.

قراءة ثانية للقطعة من المعلم.

2- تدريب التلاميذ على قراءتها، وقد نلجأ هنا إلى ما لجأنا إليه في تعليم الأناشيد في الصفين الأول والثاني، وهو تقسيم الصف إلى مجموعات، تردد كل مجموعة من وراء المعلم قراءة القطعة أو قراءة جزء منها.

3- وكذلك يمكننا – كما فعلنا في تعليم الأناشيد في الأول والثاني – أن نفيد من التلاميذ الأقوياء في تعليم زملائهم ومساعدتهم.

4- شرح المعنى الكلي للقطعة، دون الخوض في جزيئاتها.

5- شرح المفردات شرحاً وافياً.

6- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في الصف.

وفي المرحلة الابتدائية العليا

نسير في تعليم المحفوظات حسب الخطوات الاتية:

1- تهيئة التلاميذ للقطعة.

2- قراءة المعلم للقطعة مع مراعاة تمثيل المعنى.

3- قراءة التلاميذ للقطعة مقلّدين قراءة المعلم.

4- شرح المفردات والمعاني الجزئية في القطعة، وذلك بتقسيم القطعة إلى أجزاء يشمل كل منها فكرة أو معنى محدداً.

تلخيص القطعة.

5- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في الدرس.

وفي المراحل التالية يسير المعلم كما يأتي:

1- ربط القطعة بحياة صاحبها، إن كان ثمة مجال للربط، وتعريف التلامذة على أهم خصائص العصر الذي عاش فيه.

2- قراءة التلاميذ أو المعلم قراءة نموذجية صحيحة.

3- شرح المعاني والمفردات، ومحاولة تذوق النص والحكم عليه بعد فهمه.

4- تلخيص أفكار القطعة كتابة.

5- المقارنة بين معانيه وأسلوب أدائه وبين معاني وأسلوب غيره من النصوص.

6- تكليف التلامذة بالبحث عن حياة الأديب وعصره وآثاره في مراجع يحددها لهم المعلم.

الفرق بين الأناشيد والمحفوظات:

كلاهما أثر أدبي غير أن هناك فروقاً بينهما من حيث الشكل، والموضوع، والغاية، وطريقة الأدب.

أ – من حيث الشكل

1_ لا يكون النشيد إلا شعرا، أما المحفوظات فقد تكون شعرا وقد تكون نثرا.

2_ لا يلتزم الشاعر في تأليف النشيد صورة شعرية معينة، وقد يتجاوز البحور الشعرية المعروفة والقوافي الملزمة، فينظمه على طريقة المربعات، أو المخمسات، أو المزدوجات.

ب – من حيث الموضوع

معظم الأناشيد تعالج أفكار اجتماعية ووطنية ودينية، وتكون خالية من المعاني الفلسفية، والقضايا المنطقية، فدائرتها أضيق كثير من المجال المتسع في قطع المحفوظات.

ج – من حيث الغاية

الغاية الأولى للأناشيد إنما هي إثارة العواطف النبيلة والشريفة في نفوس التلاميذ، كالعاطفة الوطنية، أو القومية، أو الاجتماعية، أو الدينية. وليس من أفكارها مخاطبة الفكر، كما أن الزاد اللغوي فيها ليس غاية مقصودة لذاتها، فإن جاءت عرضا، وذلك على النقيض من المحفوظات التي تهدف دائما إلى الكسب اللغوي.

د – من حيث الطريقة

يؤدى النشيد غالباً ملحناً، وغالبا ما يلقى إلقاء جماعيا، أما المحفوظات فلا حاجة إلى هذين الشرطين.(زياد، 2013، ص4)

http://www.drmosad.com/index86.htm تاريخ الدخول 9-8-2013

العوامل التي تساعد على حفظ المحفوظات

1- وضوح معنى المادة التي يراد حفظها عند التلاميذ.

2- التكرار الموزع للحفظ توزيعاً مناسباً على الفقرات الزمنية والذي من شأنه أن يؤدي إلى التنويع الذي يبعث الراحة عند المتعلم، ويجدد همته ويزيل عنه الملل والتعب. ويساعد التكرار الموزع للحفظ على مراجعة المتعلم لما حفظ ومعرفة مواطن خطئه.

3- هنالك علاقة بين ما يحفظه التلميذ وبين مظاهر حياته، وهذه العلاقة ترغبه بالحفظ، وتشعره بأهمية ما يحفظ، وتدعو إلى ممارسته بشكل مستمر، وهذا يؤدي إلى تثبيت الحفظ.

4- وهنالك علاقة بين حفظ التلميذ واستعداده التام من حيث توافق الألفاظ والمعاني والأساليب ومستوى نضجه اللغوي والعقلي.

5- الاعتماد على الطريقة الكلية في الحفظ، وذلك بتقسيم النص أو القطعة إلى قسمين أو أكثر، وفقاً لما يمثله الجزء من معنى كلي، ثم الانتقال إلى الجزء الآخر، حتى يتم حفظ القطعة بهذه الطريقة.

6- يساعد النسق اللفظي المهيأ لتداعي الكلمات على الحفظ، كما أن الوزن والقافية يساعدان على الحفظ، لذا فإن حفظ الشعر أسهل من حفظ النثر

7- التعزيز بالمدح والثناء، والبعد عن أشكال التوبيخ والتثبيط.

عشرون: تعليم قواعد اللغة العربية، مفهومها، اهدافها، طرائق تعليمها

قواعد اللغة العربية

النشأة:

بلغت اللغة العربية أوج نضجها في العصر الجاهلي، وكانت سماعية أي لم يكن لها قواعد مكتوبة، بل كانت لها ضوابط فرضها العرف وصقلها الاستعمال، ثم جاء الإسلام فوحد القبائل المتفرقة، وجعل من أشتاتها دولة متماسكة العرى، قوية الجانب، وبعد توحيد العرب سياسياً وجب توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة، لان وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمة، وكان صهر هذه اللهجات قد بدأ بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تعقد في شبه الجزيرة العربية، ثم نزل القرآن بلغة قريش فثبت زعامتها وسيادتها، وهيأ الجو لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش.

وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المغلوبة تقبل على تعلم اللغة العربية لأنها لغة الحاكمين، فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن، وفكروا في ضبطها، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتستند الى دعائم مكتوبة ثابتة (ديب، 1981، ص 267).

وكان أول من عمل في هذا المضمار أبو الأسود الدؤلي، (ت سنة 69 هـ)، وتبعه كثيرون أمثال يونس بن حبيب الظبي، والخليل، وسيبويه (فايد، 1975، ص 179) وقد أستند هؤلاء النحاة في وضع القواعد الى القرآن الكريم والى الرواة.

وروي أن أبا الأسود الدؤلي سمع قارئاً يقرأ قوله تعالى:((أنَّ اللّهَ بريءٌ من المشركينَ ورسولُهُ)) (التوبة: الآية (3)).

بجر رسوله، فجعله معطوفاً على المشركين فصار المعنى: أن الله بريء من المشركين، وإن الله بريء من رسوله!

والصواب نصب (رسول) عطفاً على لفظ الجلالة والمعنى: أن الله بريء من المشركين، وأن رسول الله بريء من المشركين أيضاً. (ابو عجمية، 1989، ص 10)

فعرض الأمر على الأمام علي بن أبي متعلم (عليه السلام) فكتب كراسا واعطاه لأبي الأسود وقال له: أنح للناس هذا النحو نحواً يعتمدون عليه.

فقال:وكيف أقول يا أمير المؤمنين؟

فقال له: قل الكلام كله أسم وفعل وصرف.(بديع، 1948، ص 18)

ويقال إن هذه الحادثة كانت السبب في وضع قواعد النحو. وهناك روايات أخرى لا مجال للخوض فيها. وقد كانت الحاجة ماسة الى وضع قواعد اللغة في القرن الأول للهجرة لسببين أساسيين هما :-

1-شيوع اللحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب، بل على ألسنة العرب أنفسهم، وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدت الى ذلك.

2-حاجة الأمم التي دخلت الى الإسلام الى تعلم اللغة العربية، والتعامل بها محادثة وكتابة وتعلماً وفهم القرآن، والحديث النبوي الشريف. (محجوب، 1986، ص67)

لذلك نشأ النحو في البصرة عند الموالي ولم ينشأ عند العرب، لأن العرب لم يكن بهم حاجة الى مثل هذه القواعد فهم يعرفونها بالسليقة، أما الموالي فبحكم أجنبيتهم محتاجون الى تعلم اللغة العربية ونحوها واكتسابها عن طريق الدراسة والبحث. (أحمد، 1985، ص166)

وقالوا في النحو: " إنما هو انتحاء سمت كلام العرب...ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وان لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها". (أبو عجمية، 1989، ص 10)

مما تقدم نرى إن اللغة قد وجدت وتكاملت، قبل وجود القواعد التي وضعت بعدها بقرون، فلاحظ الذين عنوا بوضع تلك القواعد اللغة وتراكيبها ومفرداتها وخصائصها فقعدوها، أي وضعوا لها القواعد والتعريفات، وبعد حقبة طويلة من التأمل والتفكير، وجدت القواعد لحفظ اللغة. (فايد، 1975، ص 180)

مفهوم النحو العربي

ساد النحو العربي مفهوما قاصرا تركز في الاعراب وهو ضبط أواخر الكلمات بعد تعرف مواقعها من الجملة، فكان علماء النحو القدامى يعرفونه على أنه "علم أواخر الكلمات إعراباً وبناءً ....وفي العصر الحديث تغيرت هذه النظرة التقليدية الى النحو ".(أحمد، 1985، ص167) وأصبحت القواعد تشمل البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، فلا يقتصر النحو على البحث في الإعراب ومشكلاته على ما أراد له بعض المتأخرين من النحاة العرب، وانما المهم أن يأخذ في الحسبان أشياء أخرى مهمة كالموقعية، والارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة أو العبارة وما الى ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه.(يونس، 1981، ص 269)

فهو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة، ويضع المعايير النظرية العامة للغة، ويصمم تلك المعايير التي يتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدث أو الاستماع، ولما كان النحو يصمم المعايير النظرية، ويضع القواعد العامة كان بطيء التغير، لأن الأساسيات والضوابط والقواعد العامة ثابتة. وان منهج النحو لا يختلف عن منهج اللغة كله فلا بد أن يستند الى أساس من سيكولوجية المتعلم ومن حاجته، مع وجود الدافع لدى المتعلم لما يتعلم. (مجاور، 1969، ص 365-399).

والنحو عملية تقنيين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، ويعنى بدراسة العلاقات بين الكلمات في

الجمل والعبارات، فهو موجه وقائد للطرائق التي يتم التعبير بها عن الافكار.(عبد عون، 2013، ص 47)

أهمية القواعد

تأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الأساسية. (زريق، 1960، ص 152) فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ، ويدرأ الزلل عن العلم، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يستغنى عنها، واليها تستند الدراسة في كل لغة، وكلما نمت اللغة اتسعت زادت الحاجة الى دراسة هذه القواعد.

ويكاد يجمع علماء اللغة المحدثون، وجل علماء التربية على أن تعليم القواعد ليس غاية في ذاته، وانما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم، وقديماً يرى ابن خلدون "إن النحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد والغايات" (البجة، 1999، ص 245)

والقواعد في حد ذاتها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها. (غلوم، 1982، ص9) بل هي وسيلة لصحة التعبير، لذا ينبغي أن يقتصر في تعليم القواعد على ما يحتاج اليه المتعلمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم، وتصحيح أساليبهم، وفهمهم لما يعرض عليهم من الأساليب فهماً صحيحاً..

ولأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ رأي في منهج النحو، يتفق مع ما يذهب اليه رجال التربية في العصر الحديث، إذ يقول في إحدى رسائله "واما النحو فلا تشغل قلب الصبي به إلا بقدر ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه" (الحريري، ب ت، ص167)

فدراسة القواعد ينبغي أن تكون وسيلة يفيد منها المتعلم حتى يقرأ صحيحاً ويكتب فصيحاً، ويتكلم وهو قادر على التعبير عن افكاره بلغة سليمة مفهومه. (الجومرد، 1962، ص 168) فهو وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللغة الأربع (الإستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة) ومن الواضح أن إتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل من دون معرفة قواعد اللغة (عبدة، 1979، ص 52-53).

وعلينا أن نعد القواعد خادماً للغة وليس أصلاً فيها، أذ هو مفيد في تفهم المعنى، والربط بين أجزاء الجملة الواحدة، وتوضيح الغامض من التراكيب، لذا فإن النحو ضروري لا يُستغنى عنه شريطة أن يُدرس بهذا القدر الذي يؤدي الغرض من تعليمه، والقواعد بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية مظهر من مظاهر رقياللغة، ودليلا على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال(زايد، 2013، ص 159).

تعليم مادة قواعد اللغة العربية:

القواعد النحوية والصرفية ليست غاية تقصد لذاتها، وإنما هي وسيلة لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان.

وتعد مادة قواعد اللغة العربية أو النحو مقياساً ينظم عملية التفكير، ويضبط اللسان، وينمي الخيال، ويوسع المدارك.

وبصورة عامة، فإن اللغة لا تصح ولا تفهم قواعدها إلا باتباع مناهجها،وتطبيق مقاييسها، ولا يستقيم اللسان، ولا ينمو الخيال إلا بالتدريب الطويل على استعمال مبادئها وقواعدها في التعبير عن حاجات الإنسان في حياته اليومية الواقعية.

أهداف تعليم مادة قواعد اللغة العربية:

يحقق تعليم القواعد والنحو جملة من الأهداف من أهمها:

1- تقويم ألسنة التلاميذ، ووقايتهم من الخطأ، وتكوين عادات لغوية سليمة تمكنهم من استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً خالياً من الأخطاء النحوية التي تذهب بجمال الكلام وروعته.

2- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون أو يقرؤون وإدراك وظائف الكلمات في الجمل مما يساعد على فهم مواقعها المختلفة.

3- إيقاف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها ؛ لأن قواعد النحو تعد وصفاً علمياً لتلك الأوضاع والصيغ وتبين التغييرات التي تحدث للألفاظ في مواقعها المختلفة.

4- مساعدة التلاميذ على تكوين عادة ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم

5- شحذ عقول التلاميذ، وتدريبهم على التفكير المنظم.

6- مساعدة التلاميذ وتدريبهم على فهم التراكيب المعقدة والأساليب الغامضة والتعرف على أسباب غموضها أو تقصيرها.

إلى أي مدى يحقق درس القواعد والنحو حالياً أهدافه ؟

الملاحظ أن تعليم مادة قواعد اللغة العربية والنحو العربي يمثل مشكلة لكل من المعلم والمتعلم وذلك للأسباب التالية:

1- صعوبة القواعد ذاتها، وجفافها في بعض الأحيان.

2- ضعف إعداد المعلم الحالي، وتعدد مصادر إعداده.

3- عدم الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات.

4- اتباع طرائق تعليم تقليدية تركز على حفظ القاعدة دون تطبيقها عملياً.

5- الوقت المخصص لا يكفي أحياناً لدراسة القواعد والتطبيق عليها، وخصوصاً في المرحلة الثانوية.

6- ندرة استخدام الوسائل التعليمية في درس القواعد والنحو.

7- القصور في فهم مفهوم النحو، والفرق بينه وبين الصرف.

8- إسناد تعليم هذه المادة إلى غير المتخصصين، ويكثر ذلك في المرحلة الابتدائية.

خطوات تعليم مادة قواعد اللغة العربية:

1- من أهم ما تجب ملاحظته أن العناية بالتطبيق هي أعظم وسيلة لترسيخ القاعدة في أذهان المتعلمين؛ حتى تصبح عادة تنطلق بها ألسنتهم دون عناء، وجدير بالمعلم أن يكون دقيق الملاحظة فيما يعرضه على المتعلمين من أمثلة، وأن يتخذ من دروس المطالعة، والنصوص، والمحفوظات، والتعبير مجالات يستغلها للتطبيق وتمرين المتعلمين على القواعد التي درسوها.

2- يجب أن يحرص المعلم على التقيد بمستوى المتعلمين وما درسوه في مجالات التطبيق وألا يخرج بهم إلى تفصيلات، ودقائق نحوية، وخلافات تشوش بها أذهان المتعلمين، وتخرج بهم عن متعة الدرس وإصغائهم له.

3- يجدر بالمعلم أن يهيئ أذهان المتعلمين لفهم القاعدة التي هي موضوع الدرس، فمثلاً يستعرض بعض المعلومات السابقة التي تتصل بالقاعدة، ويمهد السبيل بذلك لفهمها.

4- إن خير وسيلة لمعرفة مدى فهم المتعلمين للقاعدة واستنباطها هو أن يطلب المعلم من المتعلمين – بعد انتهائه من تعليم القاعدة – أن يأتوا بجمل من تعبيرهم يتضح منها فهمهم لها، ويناقش ما فيها من أخطاء في الفصل؛ حتى تعم الفائدة جميع المتعلمين.

5- المعلم الحاذق هو الذي يختار تطبيقاته بحيث يكون لها أثر فعال في تحسين لغة المتعلمين والسمو بعباراتهم، وأن تكون واضحة خالية من التكلف والتطويل و الألغاز، وتتجه اتجاهاً مباشراً إلى عملية ضبط الكلام وصحة التراكيب، كما تزيد في ثقافتهم بحيث لا تخلو من توجيه وإرشاد.

طرائق تعليم مادة قواعد اللغة العربية:

لتعليم مادة قواعد اللغة العربيةطرائق عدة، تنوعت بسبب تنوع الموضوعات واختلاف بعضها عن البعض الآخر، من حيث طبيعتُها، ووعورتها، وتناولها في التعليم، كما تنوعت بسبب مستويات المتعلمين، وأعدادهم، وأعمارهم، وظروفهم، وبسبب قابليات المدرسين وأحوالهم النفسية، ومن هذه الطرائق ما يأتي:

الطريقة الاستقرائية:

ويطلق على هذه الطريقة (الطريقة الاستنباطية أو الاستنتاجية)، فهي طريقة تقوم على عرض الأمثلة، ثم محاورة المتعلمين فيها، ومناقشتها، ثم إجراء موازنة بينها، وبعد ذلك يتم استخلاص القاعدة، واستنباط المفهوم النحوي

وهي طريقة تعمل على حفز تفكير المتعلمين، والتوصل – من خلالها – إلى الحكم تدريجياً، وتتخذ هذه الطريقة أسلوبين متغايرين في عرض المادة، متفقين في الأهداف العامة، وهما :

أولاً: طريقة الأمثلة، ثم القاعدة

ويطلق على هذه الطريقة: طريقة الأمثلة المفردة،أو الأمثلة المفرقة، ومن ميزاتها: أنها تفسح المجال للمعلم في اختيار أمثلته بحرية،ويسر، وأنها أفضل طريقة لتعليم النحو لسهولتها ؛ ذلك أن المتعلم يفهم القاعدة فهماً جيداً ينضبط لسانه بشكل أفضل من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة تعرض له قبل نطقها.

ثانياً: طريقة النصوص، ثم الأمثلة والقاعدة

تقوم هذه الطريقة على عرض قطعة متكاملة المعنى، تؤخذ في العادة من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية، أو من الصحف اليومية، أو حدثاً من الأحداث الجارية، أو من كتب التاريخ، وفي هذه الطريقة،لابد أن يقوم المعلم بمعالجة القطعة كما يعالج درس القراءة، من حيث الشرح، والتفسير، ثم من خلال القطعة تنتزع الأمثلة التي يتمثل فيها موضوع الدرس، وتدون على السبورة، ويسير المعلم بعد هذا وفق خطوات تعليم النحو بالطريقة الاستقرائية.

ومن مميزات هذه الطريقة أنها تؤدي إلى رسوخ النحو في أذهان المتعلمين ؛ لأنه يدرس في ظلال اللغة، كما أنهم يشعرون فيها أن اللغة متصلة اتصالاً وثيقاً بالحياة، ثم إنها تقود إلى ترسيخ اللغة، وأساليبها؛ لأن فيها مزجاً للنحو بالأساليب التعبيرية الصحيحة.

وعلى العموم فسواء كانت المادة المعروضة على شكل أمثلة،أوعلى شكل نص فإن المعلمين يمكنهم السير في تعليم النحو على وفقها متبعين الخطوات الاتية:

1- التمهيد: ويتم ذلك عن طريق أسئلة تمهيدية لموضوع القطعة المختارة، بحيث تتجه الأسئلة إلى بعض القواعد مما تعلموها سابقاً.

2- عرض الأمثلة: إذا اختار المعلم أسلوب الأمثلة المفردة، ففي هذه الحالة تكتب هذه الأمثلة على السبورة بعد عملية التمهيد مباشرة، وهذه الأمثلة إما أن يكون مصدرها من المعلم، أو من أفواه المتعلمين يدونها المعلم بعد الأسئلة التي يوجهها إليهم.

3- أما إذا اختار المعلم النص، فلا بد حينئذٍ أن يعالجه المعلم، كما يعالج النص في دروس القراءة، فيتناوله بالتمهيد، والقراءة، ومناقشة المعنى، وتفسير المفردات.

4- وحتى يقوم المعلم باستخراج جمل الأمثلة من القطعة، يمكن أن يوجه مجموعة من الأسئلة إلى طلابه، بحيث تقود هذه الأسئلة لاستخلاص القاعدة من خلالها، ثم يدون هذه الأمثلة المستخلصة من القطعة على السبورة، ثم يضع خطوطاً تحت المفردات المعنية، أو يمكنه كتابتها بلون مغاير مع ضبط آخرها، ويمكن أن يؤجل وضع الخطوط والضبط إلى حين المناقشة، وإذا لم يسعف النص في تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حينئذٍ أن يزاوج المعلم بين الأمثلة التي تؤخذ من النص، وأمثلة أخرى يضيفها المعلم من عنده

5- الموازنة والربط: وفي هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل؛ تمهيداً لاستنباط الحكم العام الذي نسميه (قاعدة)، وتشمل الموازنة نوع الكلمة، ونوع إعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة إلى غيرها، وهكذا.. كما تشمل الموازنة طوائف الأمثلة المختلفة، كل ذلك في سبيل الوصول إلى القاعدة المطلوبة، ومع هذا فإننا نؤكد ضرورة أن يلعب المعلم دور الموجه والمرشد وماعدا ذلك فيترك للطلاب.

6- استنباط القاعدة: بعد الانتهاء من الموازنة،وبيان ما تشترك فيه الأمثلة، وما تختلف فيه من الظواهر اللغوية، يستطيع المعلم أن يشرك المتعلمين في استنباط القاعدة المطلوبة، بعد أن يقدم لهم الاسم الاصطلاحي الجديد، مع عدم الإسراف في المصطلحات؛ ولا مانع – بعد نضج القاعدة في أذهان المتعلمين وفي ألسنتهم – من تسجيلها على السبورة أمام الأمثلة، وتكليف أحد المتعلمين بقراءتها. كما يجب – بعد ذلك – أن يطلب المعلم من بعض المتعلمين قراءة القاعدة المدونة في الكتاب لشرح ما غمض من تراكيبها،وربطها بالأمثلة المدونة على السبورة.

7- التطبيق: وهو الثمرة العملية للدرس، وهو نوعان: جزئي، وكلي،

فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها، والتطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من جميع القواعد التي يشملها الدرس، ويدور حول هذه القاعدة جميعها.

8- ولا يؤدي الدرس غايته إذا لم يختم بتطبيق شفهي لتثبيت القواعد المعطاة ونقلها إلى الميدان العملي، وينبغي في التطبيق أن يتدرج فيه المعلم من السهل إلى الصعب، وطريقة ذلك:

1- أن يعرض المعلم جملاً تامة، أو نصاً قصيراً فيه ما يراد التدريب عليه، ويطالب المتعلمين بتعيين الشيء المراد، كأن يطلب ذكر الظرف، أو الحال في الجملة، أوفي النص المعطى للتطبيق.

2- أن يعرض جملاً ناقصة، ويطالب المتعلمين بتكميلها بالاسم المطلوب.

3- أن يعرض كلمات ليستخدمها المتعلمين في جمل من إنشائهم، على أن تؤدي هذه الكلمات وظيفة معنوية معينة، على حسب موضوع الدرس.

4- أن يطالب المتعلمين بتكوين جمل كاملة تطبيقاً على القاعدة المدروسة.

الطريقة القياسية أو الاستنتاجية:

ويطلق على هذه الطريقة (طريقة القاعدة ثم الأمثلة)، وتُعد هذه الطريقة أقدم الطرائق التي اتبعت في تعليم النحو العربي، وبالرغم من قدمها إلا أنها ماتزال تُستخدم في بعض المدارس في العالم العربي.

وتستند هذه الطريقة على مبدأ الشروع في تعليم المتعلمين القاعدة ثم تكليفهم بحفظها، ثم يأتي ذلك عرض الأمثلة على السبورة، أو على صحيفة ورقية أمام المتعلمين بقصد توضيح القاعدة، أي السير في الدرس من الكل إلى الجزء، وفكرة القياس تقوم على فهم القاعدة العامة، ووضوحها في أذهانهم،

ومن ثم يقيس المعلم والمتعلم الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الواضحة، وتطبيق القاعدة عليها، وهذا هو الحاصل في مدارسنا عندما تتم دراسة الموضوع يطبق عليه ما يرد من أمثلة في التمارين

وتمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة مناسبة أكثر من غيرها في تحصيل المعلومات، إضافة إلى أنها اقتصادية في الوقت، سريعة في نقل المعلومات إلى المتعلمين، مع إمكانية استخدامها في الفصول كثيرة العدد، وفوق ذلك فهي وسيلة لضبط أذهان المتعلمين وإصغائهم

ويتبع المعلم في هذه الطريقة الخطوات الاتية:

1- التمهيد: ويقصد به حث المتعلمين، وحفزهم على متابعة الدرس الجديد.

2- تحديد المشكلة (عرض القاعدة): وتتم بأن يضع المعلم القاعدة العامة المراد تعليمها أمام المتعلمين على السبورة، أو على صحيفة ورقية، بحيث تكون صياغتها واضحة محددة، فيها مشكلة تتحدى المتعلمين، وتطلب منهم حلاً لها

3- تحليل القاعدة، وتفصيلها: ويمكن معالجة ذلك بأن يكلف المعلم طلابه بإيراد أمثلة تنطبق على القاعدة، وتتمشى معها تمشياً سليماً بقصد تثبيتها في أذهانهم.

4- التطبيق: ويتم من خلال عرض مزيد من الأمثلة من قِبَل المتعلمين، مع ضرورة التوقف عند كل مثال ليدلل على صحة القاعدة وفائدتها، وأثرها على الاستعمال اللغوي، وإقناعهم بها.

5- الواجب المنزلي: ويراد به أن يكلف المعلم المتعلمين بحل بعض التمارين المتعلقة بالقاعدة بعد أن يكون أعدها إعداداً سليماً

طريقة الاستجواب :

وتقوم هذه الطريقة على مبدأ طرح أسئلة على المتعلمين، ومن ثم إجابتهم عن تفاصيل الموضوع المعطى لهم مسبقاً كواجب منزلي.

وتمتاز هذه الطريقة بأنها لا تتطلب معلماً ذا علم غزير، أو اطلاع واسع، كما أنها لا تحتاج منه إلى جهد، وهي تفيد المعلم الذي يحسن توجيه الأسئلة ؛ لأن صياغة السؤال فن دقيق يحتاج إلى ذكاء، ومرونة، وبُعد نظر، وهو أصعب من مجرد الشرح، وهي طريقة سريعة، تفيد المعلم في إكمال المنهج، وفي حمل المتعلمين على التحضير بجد ولكن هذه الطريقة قد لا تصلح في كل الظروف، فهي تحتاج إلى عدد قليل من المتعلمين يتميزون بالذكاء والفطنة، ثم إنها تتطلب الهدوء والنظام، كما أنها تناسب بعض القضايا النحوية التي تحتاج إلى العد، ولا تتطلب شرحاً وتحليلاً ؛ ولذلك فهي تصلح لمسائل مثل حروف الشرط، حروف الجزم، حروف الجر، الحروف الناسخة، والأفعال الناقصة، وما أشبه ذلك.

ولابد لهذه الطريقة من تحضير دقيق من قبل المتعلمين، وإلا فإنها تفشل ولا تفيد البتة

طريقة المحاضرة:

وتستند هذه الطريقة على حديث المحاضر، وهي طريقة صالحة في مراحل التعليم العالي، ولأن المحاضرة عادة ما تكون غزيرة المادة، ولأن المحاضر غالباً ما يكون غزير المادة، ولأن المتعلمين في هذه المرحلة يتمتعون بمستوى مرتفع من الإدراك والذكاء والفهم والاستيعاب، وقدرتهم على تدوين الملاحظات، وبسبب كثرة المراجع التي يعود إليها المتعلم لتعقب القضية النحوية المدروسة، فإن منفعتها كبيرة في التعليم الجامعي ولا أفضل أن أطيل الحديث عنها ؛ لأنها لا تخدم المعلم في التعليم العام

طريقة الاقتضائية

وتصلح هذه الطريقة للطلاب في المراحل الدنيا من التعليم الأساسي، ويراد بها أن تعطى القواعد اللغوية، أو ما يسمى بالأنماط اللغوية بطريقة غير مباشرة، ومن خلال دروس القراءة، أو المحفوظات، أو النصوص

وهي تقوم على تعليم المعلم طلابه القواعد النحوية، عرضاً أثناء دروس المطالعة، أو المحفوظات، أو الأدب، تعليماً عملياً من غير حصص مستقلة، وأن هذا التعليم يقتصر عادة على مجالين أساسيين:

1- المراجعات النحوية: لموضوعات سبق وأن درسوها، وهذا متبع في الكليات أكثر منه في المدارس الثانوية والابتدائية، بأن يختار المعلم قطعة أدبية ممتعة بفكرتها وأسلوبها وخيالها، وهي تحوي تطبيقات كثيرة على قواعد سبق أن درسوها

2- التعليم لموضوع جديد: باختيار قطعة أدبية أو إنشائها، شاملة العناصر التطبيقية للموضوع الجديد، تكتب هذه القطعة، وتقرأ، وتشرح شرحاً سريعاً سهلاً، ثم يستخرج المعلم بالتعاون مع المتعلمين القاعدة بعناصرها تفصيلاً من القطعة المكتوبة

3- خير الطرائق في تعليم القواعد النحوية:

كل طريقة من الطرائق تصلح لموضوع معين، وكل طريقة تحددها عدة عناصر هي: الموضوع، والمعلم، والمتعلمين، والمنهج، والمكان، والزمان

والمعلم هو الذي يقدِّر أبعاد الطريقة، ويفيد منها فيما يراه موافقاً لإفهام طلابه، غير أن الذي يراه التربويون عدم التزام المعلم بطريقة واحدة دون غيرها في ساعة الدرس، بل عليه أن ينوع طرائق التعليم، ولا حرج في ذلك بل هو المستحسن. وإن أوجه المتعلمين مرآة نجاح المعلم أو إخفاقه كذلك، فإن استجوابهم وفعاليتهم داخل الصف توحي إلى المعلم بنجاح طريقته أو فشلها.

ولكن الطريقة الأولى (الطريقة الاستقرائية) هي أفضل الطرائق في تعليم المتعلمين في التعليم العام، تليها الطريقة الثانية (الطريقة القياسية أو الاستنتاجية).

توجيهات للمعلم في مادة النحو والصرف والقواعد العربية:

1- التزام المعلم والمتعلمين اللغة العربية الفصحى في أثناء الدرس.

2- اختيار الطريقة التربوية الملائمة للمتعلم في هذه السن، مع تجنب الطريقة الإلقائية.

3- أن يثير اهتمام المتعلمين حين عرض النصوص والأمثلة التي يستخلص منها القواعد متيحاً لهم فرصة التوصل إلى القاعدة بأنفسهم.

4- ألا يكتفي بما في الكتاب المقرر من أمثلة وتطبيقات، بل عليه أن يضيف إليها تطبيقات وأمثلة بليغة ينتقيها من واقع البيئة والمجتمع، ومن القرآن،والسنة، والأمثال، والحكم التي تنمي في المتعلم روح الخيال وحب الشجاعة، وما إلى ذلك من الصفات الحميدة.

5- مراعاة مستوى المتعلمين الذهني والعلمي، فلا يخوض في تفصيلات يصعب فهمها.

6- على المعلم أن يهتم بالإعراب لما له من أثر فعال في تثبيت المعلومات.

7- أن يُجري المعلم على كل قاعدة طائفة من التطبيقات المتنوعة : للتثبت من مدى فهم المتعلمين، وإدراك قدرتهم على الاستفادة من هذه المادة في حياتهم العامة.

8- ألا ينتقل إلى درس جديد إلا بعد مناقشة التلامذة في سابقه.

9- العناية بإجراء اختبارات القياس التي يقف المعلم من خلالها على المستوى الحقيقي لطلابه ومن ثمَّ يعرف مواضع الضعف ثم يوجد لها العلاج

http://www.ghzali.com/vb/showthread.php?50328-%C3%D3%C7%E1%ED%C8-%CA%CF%D1%ED%D3-%C7%E1%DE%E6%C7%DA%CF

تاريخ الدخول 1-8-2013

معلم المدرسة الأساسية

الفصل الثالث

3

كفاية التقويم



الفصل الثالث

كفاية التقويم

اولاً: مهارات التقويم

غني عن البيان أن من طبيعة الإنسان أنه كلما بذل جهدًا ووقتًا ومالاً في أي عمل فإنه يحاول دائما أن يعرف ماذا أُنجز، وماذا بقي عليه ليُنجز، بهدف تعرف قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل منها من جهد ومال ووقت. وليست معرفة القيمة هنا هدفًا في حد ذاتها، بقدر ما هي مقصودة لمعرفة جدوى استمراره في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلب الأمر تغيرًا في الأسلوب، أو الطريقة للوصول الى نتائج أفضل.

ومن المسلمات التي تلازم البحث العلمي والباحثين توافر أدوات مقننة ومنظمة وذات أُسس علمية تتصف بالدقة والحيادية، تمكن هؤلاء من إصدار أحكام على صلاحية الظواهر التي يتم الاهتمام بها في سياق كل علم من العلوم التي ينتمي لها هؤلاء الباحثون، لذلك ازداد الاهتمام بدراسة العلم الذي يؤدي الى تحقيق ذلك، ومن هنا ظهرت علوم خاصة بتقديم إجابات وافية عن طبيعة الظواهر والعوامل التي تؤثر فيها.

ولكي نتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية الطموحة التي يحددها المعلمون وتصرح بها المناهج لابد من التقويم، فهو ركن أساسي في بناء المناهج من ناحية، كما أنه معنى بجميع مكونات المنهج من ناحية أخرى، ويكون المعلم معنيًا بالإجابة عن سؤال مهم منذ مرحلة الإعداد لتعليمه، وهو الى أي مدى تحققت أهداف تعليمه؟ أو الى أي مدى نجح المحتوى الذي اخترته، والأساليب

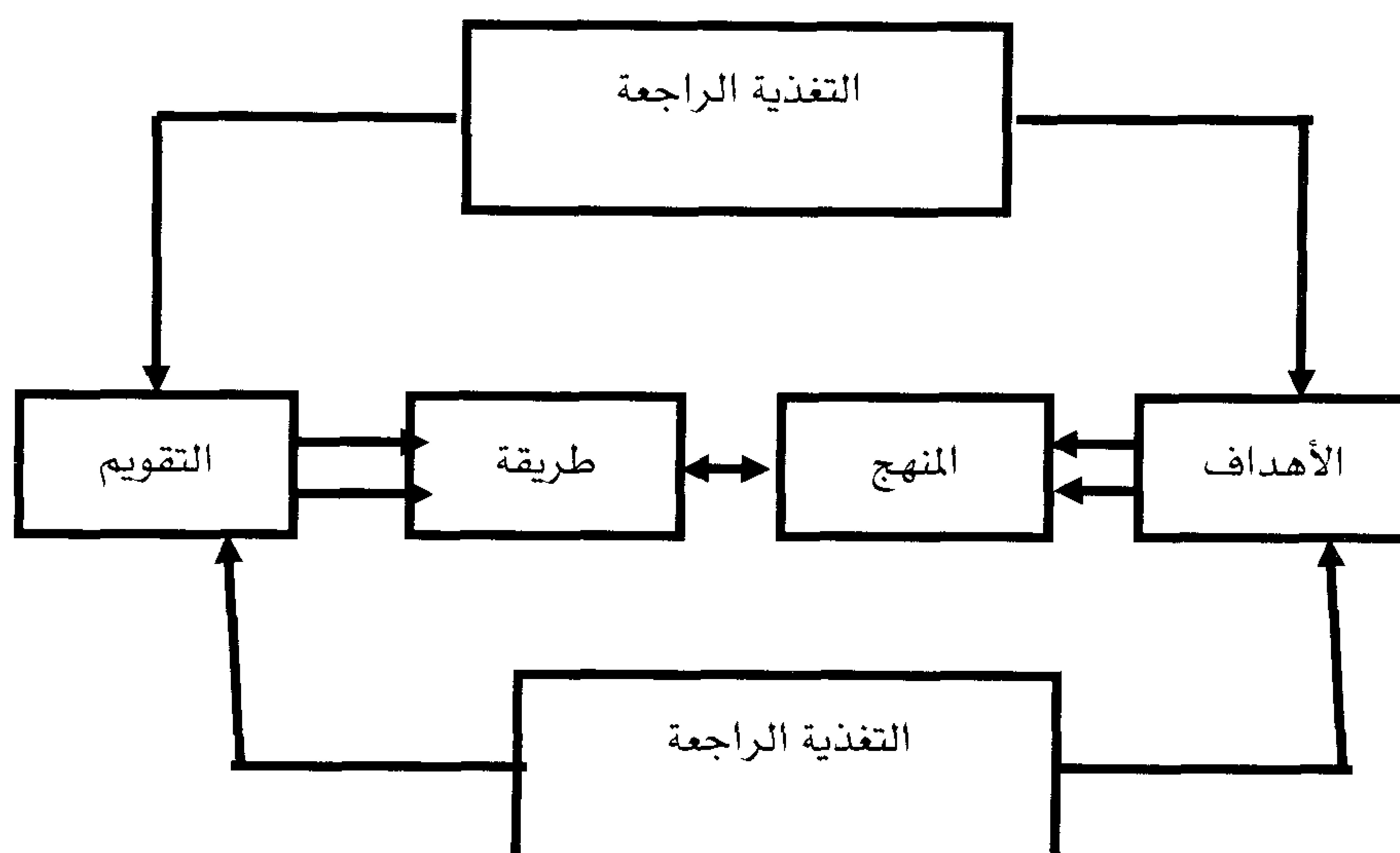
والاستراتيجيات التي استخدمتها في تعليمي، وكافة ما صممت واستخدمت من أنشطة ووسائل تعليمية لإحداث تغيرات مرغوبة في سلوك طلابي؟

وعدم تحقيق الأهداف التي يخطط لها المعلم قد يعود الى خلل على مستوى تحديد الأهداف نفسها، كأن تكون طموحة للغاية، أو على مستوى اختيار المحتوى كأن يكون فقيرًا لا يلبي حاجات المتعلمين ولا يتوافق مع ميولهم واهتماماتهم، ولا يستجيب لمتطلبات عصرهم وبيئتهم، أو على مستوى استراتيجيات التعليم وأنشطته كالمحاضرة والتلقين، أو على ما يستخدمه المعلم من مصادر التعلم والتكنولوجيا كاستخدام مصادر قديمة ومنفرة تخاطب حاسة واحدة، أو التقويم كأن يكون الاختبار غير موضوعي، يفتقر الى معايير الصدق والثبات، وبهذا الإجراء لا تُلقى مسئولية الفشل وعدم تحقيق الأهداف على كاهل المتعلمين، ولا يُتهمون بالفشل، ولا يمكن معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية إلا بتقويم أداء المعلم والمتعلم.

ومن هذا المنطلق فلا تطوير ولا تجديد ولا إصلاح في منظومة المناهج والبرامج والمقررات والأساليب والإجراءات في المرحلة الجامعية دون تقييم وتقويم، فالتقويم عنصر أساسي في معرفة مستوى الكفاءة والتأكد من درجة الأداء، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو.

1- العلاقة بين الأهداف التعليمية والمنهج والمداخل التعليمية والتقويم:

العملية التعليمية منظومة متكاملة تترابط مكوناتها: (الأهداف، والمنهج، والطريقة، والتقويم) ترابطا عضويًا، وتجمع هذه المكونات علاقة خطية تبدأ بالأهداف وتنتهي بالتقويم كما هو مبين في الشكل الاتي:



فالأهداف هي نقطة البداية في العمل التربوي، وهي التي ترسم معالم الطريق للعملية التعليمية بجميع أبعادها، ففي ضوء الأهداف يتم اختيار محتوى الخبرات والأنشطة التعليمية (المنهج)، ويتم اختيار طرائق التعليم المناسبة، كما يتم اختيار وسائل وأساليب التقويم التي يمكن من خلالها التعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف، وفي ضوء الأهداف والتقويم تتم التغذية الراجعة التي يتحقق في ضوئها تحسين العملية التعليمية بصفة خاصة وتطوير التعليم بصفة عامة.

2- مفهوم التقويم:

أي عدله وصححه، ويعنى الإصلاح بعد التشخيص، وقوم المتاع أى جعل له قيمة وثمن، فالتقويم هنا التثمين وبذلك فمعنى التقويم في اللغة يدور حول أمرين: الأول: بيان قيمة الشيء وتعديله، والثاني: تصحيح الخطأ فيه.

ويوجد في اللغة الإنجليزية كلمتان هما Valuation وهي تعنى "تقييم"، بينما كلمة Evaluation تعنى "التقويم" – ويرى فؤاد أبو حطب وآخرون (1999) أن كلمة تقييم لا تتجاوز معنى تحديد القيمة، بينما كلمة تقويم تتجاوزه الى التعديل والتحسين والتطوير.

والتقـويم اصـطلاحًا هـو العمليـة التعليميـة الـتي تسـاعد علـى معرفـة مـدى النجـاح أو الفشـل في تحقيـق الأهـداف التعليميـة، وتبـدأ بالتشـخيص أي بتحديـد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات التي توفرها أدوات التقويم وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

وعليه فإن التقـويم هـو عملية نقـوم بها لتحديد مـدى النجاح أو الفشـل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج أو جزءًا محددًا منه، وكذلك تحديد نقاط القوة أو الضعف، ووضع وعمل الإجراءات التي من شأنها علاج هذا الضعف.

3- أنواع التقويم:

للتقويم عدة أنواع نذكر منها:

- **التقويم القبلي**: Pre Evaluation:

ويهدف الى تحديد مستوى المتعلم تمهيدًا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، وقد يهدف الى توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصـيلهم، واعتمـادا علـى التقـويم القبلـي يمكـن اتخـاذ قـرار بشـأن تصـنيف المتعلمين على أساس قدراتهم العامة وتحصيلهم العام الى مجموعات مختلفة. ويفيد التقـويم القبلـي في اختيـار المـتعلمين المتقـدمين للدراسـة أو للتسـجيل في بـرامج أو مقـررات معينـة لتحديـد مسـتوى كـل مـتعلم. كمـا يفيـد التقـويم القبلي في اتخـاذ قرارات بشأن توجيه المتعلمين الى أنواع التعليم المختلفة التي تتوافق وما لديهم من قـدرات واسـتعدادات والـتي يحـرز فيهـا أكـبر درجـة ممكنـة مـن النجـاح، ويفيـد التقويم القبلي في معرفة حاجات المتعلمين وهي متطلب مهم للتعليم النـاجح، كمـا أنه يساعد المعلم على أن يحدد نقطة البداية في عملية التعليم.

- **التقويم البنائي:** Formative Evaluation

هو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم التكويني أو المستمر ويتركز هذا النوع في الأساس على عملية التفاعل بين المقوم والمقوم. ويعرف هذا التفاعل بالتغذية الراجعة، وتهدف هذه التغذية الى تعديل المسار في أثناء العملية التربوية بصفة دائمة ومستمرة، ويتم الجزء الأكبر من هذا النوع بالمواجهة، والمقصود بذلك أن يتم خلال المحاضرات أو الدروس، داخل الصف أو خارجه، بإثارة المشكلات، أو الأسئلة من جانب المتلقي (المستقبل)، ويناقش المعلم هذه الاستجابات ويظهر ما فيها من صواب أو خطأ، وتستمر عمليات الاستثارة وتستمر عمليات الاستجابة، مع إعطاء التعليمات والتوجيهات مع كل ردود الأفعال، وبهذه الاستمرارية يتعدل سلوك كل من المعلم والمتعلم، وهذا النوع من التقويم يحدد مدى سلامة الطريقة المستخدمة في التعليم.

كما يتم الجزء الأصغر في هذا النوع من التقويم بالأسئلة والمشكلات المكتوبة كل أسبوع في صورة مقالات أو مشكلات ومواقف، عمادها في كل حالة المقرر الأساسي بوصفه مضمون ما يراد تعلمه.

- **التقويم النهائي:** Summative Evaluation

حيث يتم فيه تقويم الأفراد مرة واحدة عقب الانتهاء من مقرر دراسي معين مرة في نهاية الفصل الدراسي الأول، ومرة أخرى في نهاية الفصل الدراسي الثاني، إذا ما كانت المقررات موزعة بين فصلين دراسيين وقد يكون التقويم مرة واحدة في نهاية العام إذا كانت الدراسة متصلة على مدار العام.

والغرض من هذا التقويم هو تحديد التقديرات النهائية للمتعلمين تمهيداً لنقلهم الى صف أعلى أو الانتقال من مرحلة الى أخرى أو منح الشهادات. كما يفيد التقويم النهائي في المقارنة بين المجموعات المختلفة بين الأفراد المختلفين في نواتج التعلم.

- **التقويم التشخيصي**: Diagnostic Evaluation

هو التقويم الذي يعمل لتحديد الصعوبات التعليمية وأسبابها، مع النظر باقتراح عمل علاجي، وتسمى الاختبارات وأدوات القياس المستخدمة في التقويم التشخيصي بالاختبارات التشخيصية.

4-العلاقة بين التقويم والقياس والاختبارات:

توجد علاقة هرمية بين التقويم والقياس والاختبارات، وفي البناء الهرمي اذ يعد التقويم أكثر اتساعا وشمولاً حيث يضم القياس والاختبارات، حيث يمثل التقويم قاعدة هذا الهرم.

الاختبار هو أهم أداة قياس تستخدم في المجال التربوي، وهو طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد في السلوك أو عينة منه في ضوء معيار أو مستوى أو محك، وهو يخدم كأداة لجمع المعلومات وتكوين الأحكام لصنع القرارات.

والقياس عملية تكميم الأشياء حسب قوانين، ويتضمن القياس ثلاث خطوات هي:

- ❖ التعرف على السلوك الذي نريد قياسه وتحديده.
- ❖ وضع تعريف إجرائي للسلوك.
- ❖ التعبير عن هذه العمليات بشكل كمي.

والتقويم هو مجموعة من الخطوات المنظمة والمتكاملة التي تسعى الى تقدير مدى تحقيق النظام التربوي للأهداف المخططة له، والعمل على كشف مناطق الضعف، واقتراح الوسائل والإجراءات الضرورية لإصلاحها، ومتابعة مدى صلاحية هذه الإجراءات في علاج نقاط الضعف.

5- أساليب القياس المستخدمة في التقويم التربوي:

تنقسم الاختبارات بشكل عام الى نوعين:

أولاً: الاختبارات المرجعة الى المعيار Norm-referenced tests

أو الاختبارات المرجعة الى الجماعة Group-Referenced tests

يعد هذا النوع من الاختبارات الأداة الأساسية في عملية التقويم النهائي، ومنحنى التوزيع الطبيعي هو المحدد الأساسي في بناء هذه الاختبارات، ويكون المرجع هنا في الأداء محكومًا بمقارنة الفرد بالمجموعة التي ينتمي إليها، لأن المجموعة هي "المحك" ويصبح الأفراد في الربيع الأعلى، أو الربيع الأدنى، أو في المتوسط أن هدف هذه الاختبارات أن تكون فارقة، ولها القدرة على التمييز، كذلك لابد لها من أن تتضمن أسئلة سهلة، وأخرى أكثر صعوبة، لضمان تمايز درجات تصحيح هذه الاختبارات.

ثانيا: الاختبارات المرجعة الى المحك Criterion-referenced tests

أو الاختبارات المرجعة الى الهدف Objective-Referenced tests

يعد هذا النوع من الاختبارات الأداة الأساسية في عملية التقويم البنائي (التكويني)، وتعد هذه الاختبارات بمثابة "جهاز توضيحي" لتشجيع وتقدير ما يقوم به الفرد أثناء الأداء على هذه الاختبارات، وهذا التوضيح يساعد في تقويم أداء الفرد على متصل نهايته الاتقان التام للمحك أو للهدف المأمول تحقيقه. وعليه يمكن أن تفسر النتائج على هذه الاختبارات، بأن نقول، أن هذا الفرد حقق 40٪ من الهدف أو 70٪ أو 95٪ وهكذا، والمهم هو مقارنة الفرد بنفسه مادام التعليم والتدريب قائمين بصفة مستمرة، وما دام تعديل المسار مستمرًا بدوره، في ضوء ما يكشف عنه أداء الفرد. وهنا تبدو أهمية تحديد المستوى الذى يعكس بدوره نمو الفرد في اتجاه الهدف، أو المحك الخارجي، المفروض أن يصل إليه ويكون

الحكم على الأداء الأكمل أو الإتقان في ضوء درجة القطع Cut-of Score والتي يمكن أن تختلف من هدف لآخر.

6- أسس التقويم الجيد :

التقويم الجيد يخضع لأسس علمية من أبرزها ما يأتي:

أن يتم التقويم في ضوء الأهداف التعليمية المحددة، وفي ضوء إستراتيجية التعليم التي تم استخدامها.

أن تشمل عملية التقويم جميع عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المقرر الدراسي، طريقة التعليم، والأنشطة التعليمية، والإدارة) كما تشمل جوانب النمو جميعا لدى المتعلم (عقليًا، جسميًا، خلقيًا، ووجدانيًا).

استمرارية عملية التقويم ومصاحبتها للمواقف التعليمية، ففي كل موقف تعليمي يحتاج عضو هيئة التعليم الى أن يقوم طلابه لمعرفة مدى تقدمهم فيما تعلموه.

أن يترك التقويم أثرًا طيبًا في نفوس المتعلمين، فلا يشعر المتعلم الراسب بالنقد أو المهانة أو زعزعة الثقة بالنفس بل يجب أن يكون التقويم فرصة لمساعدة المتعلم على تفهم نفسه، وحل مشكلاته.

أن يراعى في التقويم تعدد الوسائل والأساليب المستخدمة وقدرة هذه الوسائل على التمييز بين المستويات المختلفة للطلاب، وقدرتها على قياس نواتج التعلم وليس التعلم في حد ذاته.

أن يتوفر في الوسائل والأساليب المستخدمة الأسس العلمية التي تتمثل في عوامل: الصدق، والثبات، والموضوعية.

يراعى أن تكون نتائج التقويم وسيلة لإحداث التحسين والتطوير للعملية التعليمية بصفة خاصة، والتعليم بصفة عامة.

7- البرنامج التقويمي:

هناك معايير وخصائص لابد أن تتوافر في أي برنامج تقويمي تربوي حتى يحقق الأهداف المرجو منه ويؤدى وظيفته بنجاح. وأهم هذه الخصائص:

1- تحديد الأهداف: Objectives

اختبار الأهداف وتحديدها على درجة كبيرة من الأهمية لأننا نسعى الى تغيير سلوك المتعلمين خلال التعلم والتدريب، والأهداف هي نقطة البداية في العمل التربوي، وهي التي ترسم معالم الطريق للعملية التعليمية بجميع أبعادها، ففي ضوء الأهداف يتم اختيار محتوى الخبرات والأنشطة التعليمية (المنهج)، ويتم اختيار طرائق التعليم المناسبة، كما يتم اختيار وسائل وأساليب التقويم التي يمكن من خلالها التعرف على مدى تحقيق الأهداف، وفي ضوء الأهداف والتقويم تتم التغذية الراجعة التي يتحقق في ضوئها تحسين العملية التعليمية بصفة خاصة وتطوير التعليم بصفة عامة.

وتركز الأهداف التربوية Educational Objectives على التغييرات المراد تحقيقها في سلوك الفرد والتي تحددها الأهداف القومية. أما الأهداف التعليمية أو السلوكية Behavioral Objectives فهي التغييرات المراد تحقيقها في سلوكيات المتعلم من خلال المواقف التعليمية المختلفة والخبرات التعليمية. وفي الوسط التربوي يعرف الهدف السلوكي الإجرائي، بأنه "التغيير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرات تعليمية معينة"، وعلى قدر رؤية المعلم للأهداف ووضوحها بالنسبة له يتوقف نجاح العملية التعليمية.

2- الشمول: Comprehensiveness

المقصود بالشمول أن تغطى عملية التقويم المظاهر والجوانب المختلفة للتعلم، ولن تتضح هذه الظواهر والجوانب، إلا إذا وعى المقوم أهداف العملية التعليمية، وفي كل مرحلة تعليمية، وكذا أهداف كل مقرر دراسي، وكثير

من الباحثين يلجئون الى تقسيم Bloom لهذه الأهداف إذ تقسم هذه الأهداف الى معرفية، ووجدانية، ونفسحركية، وتختلف عملية التقويم وأدواتها وفق نوع الأهداف المأمول تحقيقها. إذ تختلف بالضرورة أدوات تقويم الأهداف المعرفية عن الوجدانية عن النفسحركية (المهارية).

بل أن كل جانب من هذه الجوانب الثلاث له عدة مستويات فالجانب المعرفي ينقسم الى ست مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) والجانب الوجداني يبدأ بالتذوق ثم الميول (الاهتمامات) فالاتجاهات، والقيم. والجانب النفسحركى يتضمن الأهداف التي تتعلق باكتساب المهارات العقلية والعملية.

كما أن الشمول يعنى أيضًا أن تغطى الأدوات المستخدمة في التقويم كل موضوعات المنهج، بحيث لا يجوز للمعلم ان يحذف فصلاً أو أكثر للطلاب أو أن يستبعدها من عملية التقويم.

3-**الاستمرارية:** Sustainability

يتميز البرنامج التقويمي الناجح بالاستمرار، فالملاحظات اليومية والتقديرات والاختبارات المستمرة هي التي تشكل العمليات التقويمية، وعن طريقها يحاول المعلم أن يقوم نمو المتعلمين ويوجهه. فلا ينبغي أن تكون هناك فترة محدودة للتقويم ثم يتوقف بعدها. أن النهج القويم في تقويم التحصيل هو أن يتداخل مع عملية التعلم نفسها، يسبقها، ثم أثنائها خطوة خطوة ثم في نهايتها حيث يجدي القياس والمقارنة.

4-**التكامل:** Integration

لابد أن تتكامل المعلومات في استعمالها عند القياس بحكم معين، وعندما نضع خطة عمل بناء على هذا الحكم، فالمعلومات الخاصة بالنواحي الصحية والتوافق العاطفي والاجتماعي والاتجاهات وغيرها يجب أن تربط بنتائج اختبارات

التحصيل أو اختبار تحصيل بعينة وكل ما لدينا من بيانات ومعلومات عن الفرد لابد أن تعامله باعتباره وحده يوضح ويكمل بعضها بعضًا.

5-**التنظيم**: Organization

يجب أن تنظم نتائج الاختبارات وبياناتها وتجمع بحيث يصبح تفسيرها ممكنا وذا مغزى، فنتائج البرنامج التقويمي سواء كانت كمية، أو كيفية يجب أن تلخص في إطار واضح من التقديرات وأن تتحول الى صورة إحصائية أو رسوم بيانية أو تقارير لغوية، ليعطي صورة عن الفرد يمكن مقارنتها بصورة سابقة له، فيساعد هذا على التعرف على اتجاهات نموه في المجالات المختلفة، وكذا مقارنتها بصورة زملائه الآخرين.

6-**التنوع**: Variety

يراعى في التقويم تعدد الوسائل والأساليب المستخدمة وقدرة هذه الوسائل على التمييز بين المستويات المختلفة للطلاب، وقدرتها على قياس نواتج التعلم وليس التعلم في حد ذاته، فهي قد تكون امتحانات تحريرية أو شفهية أو تقارير أو مناظرات أو تجارب معملية أو رسومات، حتى الامتحانات يجب أن تتنوع بين المقالية والموضوعية.

8- توافر الأسس العلمية في الوسائل والأساليب المستخدمة:

والتي تتمثل في العوامل الآتية:

أ- **صدق أداة التقويم**: Validity

حينما يهتم المعلم باختيار أفضل طريقة لتحديد ما إذا كان المتعلم يظهر الناتج النهائي للتعلم كما يتحدد في صياغة الهدف التربوي فإننا نقول أن هذا المعلم على وعى بمشكلة الاختبار ويقصد بصدق الاختبار صلاحيته في قياس ما وضع لقياسه، ويعد الصدق أهم شرط في الاختبار التحصيلي وأصعبها تحقيقًا.

وهناك أنواع وطرائق مختلفة لتحديد صدق الاختبار منها صدق المحتوى، والصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، والصدق العاملي.

ب- ثبات أداة التقويم: Reliability

يقصد بثبات الاختبار اتساق الدرجات التي يحصل عليها الأفراد، إذا ما طبق عليهم الاختبار أكثر من مرة، وكلما كان ثبات الأداة مرتفعا دل ذلك على أنه يقيس الفروق الحقيقية بين الأفراد في التحصيل أو أية سمة أو قدرة وإنه لا يتأثر كثيرًا بالعوامل المسببة للخطأ أو عوامل الصدفة التي تجعل درجات الفرد تتذبذب بدون أسباب حقيقية.

وتوجد عدة طرائق لحساب معامل الثبات هي:

طريقة إعادة الاختبار.

طريقة الصور المتكافئة.

طريقة التجزئة النصفية.

طريقة معامل الاستقرار.

ج- الموضوعية: Objectivity

المقصود بالموضوعية أن تصاغ أدوات التقويم، وتمارس وفق الأهداف المرجوة منها، بحيث يقل العنصر الذاتي، أو التحيز من جانب المقوم، ولكي تتحقق الموضوعية ينبغي أن تتوافر مجموعة من الشروط هي:

يجب أن تكون شروط إجراء الاختبار واحدة.

ينبغي أن تكون طريقة التصحيح واضحة ومحددة.

ينبغي أن تكون أسئلة الاختبار بحيث تحتمل تفسيرًا واحدًا.

9- الالتزام بالميثاق الأخلاقي والعدالة في عملية التقويم:

يجب أن تُحاط كل أنشطة تقييم المتعلم بالعدالة، ويأخذ القائم على عملية التعليم حقوق الجميع في الاعتبار، والسلوك الأخلاقي المهني، وذلك بدءًا من التخطيط وجمع المعلومات الى تفسير النتائج واستخدامها وتوصيلها، ويجب أن يطلع ويلتزم المعلمون جيدًا بمسؤولياتهم الأخلاقية والقانونية في التقويم، وإضافة الى ذلك يجب أن يتعرفوا على ممارسات التقويم غير المناسبة التي يستخدمها الآخرون عندما يواجهونها.

والمعلمون ممن يتوفر لديهم هذا المعيار سوف يكونون قادرين على:

معرفة القوانين والقرارات التي تؤثر في ممارسات التقويم الخاصة بهم في حجرة الدراسة والمؤسسة التعليمية.

معرفة طرائق التقويم التي يمكن أن يُساء استخدامها أو تستخدم بشكل مُفرط وينتج عنها نتائج ضارة مثل إزعاج المتعلمين وانتهاك حق المتعلم في احتفاظه بخصوصياته.

ثانياً: وسائل التقويم:

تم جمع هذه المحاضرة من مصادر عدة (السكارنة، (أ)2011، ص 46-48) (حمادنه، وخالد، 2012، ص142-163)

للتقويم وسائل متنوعة من أهمها الاختبارات والمقابلة والملاحظة والاستبيان ودراسة الحالة والتقارير الذاتية.

1- الاختبارات:

تتعدد أنواع الاختبارات التي تستخدم في تقويم المتعلمين.

ويمكن تقسيم هذه الاختبارات الى:

الاختبارات الشفوية.

الاختبارات التحريرية.

الاختبارات العملية، والتطبيقية، والإكلينيكية.

1- الاختبارات الشفوية:

تُعد الاختبارات الشفوية ضرورة مُلحة لقياس بعض أهداف المجالات التعليمية مثل أهداف التلاوة والتجويد، والإلقاء، والطلاقة اللغوية، وغيرها من أهداف تعلم اللغات التي تتعلق بمهارات القراءة والاستماع والتحدث، كما أنها مُكملة لأنواع الاختبارات الأخرى التي تستخدم لقياس الأهداف المتعلقة بالتعليم المعرفي بشكل عام.

مزايا الاختبارات الشفوية:

تعطى صورة واقعية عن القدرات اللغوية للمتعلم، سواء ما يتعلق بالقراءة أو النطق السليم، أو التعبير الشفوي، وذلك عند دراسة اللغة العربية أو اللغات الأجنبية على حد سواء.

تساعد على إصدار أحكام صادقة حول قدرة المتعلم على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والفهم، وربط المعلومات، واستخلاص النتائج منها.

تقدم فوائد جمة عند تقويم المتعلمين في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يكون المتعلم في هذه الفترة غير قادر على التعبير الكتابي بشكل سليم، نظرًا لعدم اكتسابه للمهارات الكتابية على نحو يفي بحاجته الى القيام بالتعبير الكتابي.

تتيح الفرصة أمام المتعلمين للاستماع الى إجابات زملائهم، والاستفادة منها في تكرار المعلومات وتثبيتها في ذهن المتعلم، مما يؤدى الى تجنب الأخطاء التي قد يقعون فيها.

تستخدم في التأكد من صدق الاختبارات التحريرية، فإذا حصل المتعلمون على درجة مرتفعة في اختبار تحريري، وشك المعلم في هذه النتيجة فإن الاختبار

الشفوي للمتعلم في الموضوع نفسه، أو في أحد الأسئلة يبين للأستاذ مدى أحقية المتعلم في الدرجة التي حصل عليها من عدمها.

تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين فور حدوثها، مما يقدم تغذية راجعة فورية للتعليم.

تتيح الفرصة لاختبار أكبر عدد ممكن من المتعلمين دون إرهاق المعلم في عمليات تصحيح أوراق الإجابة.

عيوب الاختبارات الشفوية:

تتفاوت السهولة والصعوبة الخاصة بالأسئلة الشفوية مما يعنى انعدام الدقة والموضوعية في تقويم المتعلمين، فقد يوجه المعلم سؤالاً صعبًا الى متعلم ما بينما يوجه سؤالاً أقل أو أكثر صعوبة الى المتعلم الآخر، وهو ما يعنى أن الحظ قد يلعب دورًا في عملية التقويم ويفرض ذلك على المعلم عدم التسرع في إصدار الحكم على مستويات المتعلمين دون استخدام عدد كبير من الأسئلة الشفوية.

تستغرق الاختبارات الشفوية وقتًا طويلاً في إجرائها حيث يتطلب الأمر عدة دقائق لكل متعلم ومعنى ذلك أنه يلزم للاختبار الشفوي في صف معين عدة دروس إلا أنه يمكن التغلب على هذه المشكلة باختيار عدد محدد من المتعلمين لاختبارهم في كل درس بحيث يخصص جزء من وقت الدرس لاختبار المتعلمين بصفة دورية.

تتأثر نتائج الاختبارات الشفوية بعوامل مثل الخوف أو الخجل أو الارتباك أو عدم القدرة على التعبير السليم.

تفتقر الاختبارات الشفوية الى الموضوعية في توجيه الأسئلة كما تفتقر الى الثبات إذ أنه على الرغم من كثرة عدد الأسئلة، إلا أن نصيب كل متعلم منها يُعد ضئيلاً.

2-الاختبارات التحريرية:

تنقسم الاختبارات التحريرية الى عدة أنواع لعل من أكثرها استخداما في المدرسة ما يأتي:

اختبار المقال.

الاختبارات الموضوعية.

1- اختبار المقال:

وهو الاختبار الذي يتألف من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للمتعلم وتطلب منه أن يشرح أو يذكر أو يتكلم عن... أو يتتبع...الخ. وقد تتطلب الكتابة بإسهاب قد يصل الى عدة صفحات تلك الإجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال المطروح.

مميزات اختبار المقال:

يعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة، وتمكين المختبر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة.

سهولة إعداده، حيث يتم ذلك في وقت قصير ويقوم المعلم بإعداده بنفسه.

يكشف عن قدرة المتعلم على التخطيط للإجابة وعن قدراته على تنظيم الأفكار وربطها في سياق متتابع منسجم.

يكشف عن قدرة المتعلم على تحليل الموضوع المطلوب الى عناصره وتعرف كل جزء منه وفقا لوزنه وأهميته كما يساعد على تتبع تفكير المتعلم وقدرته على ممارسة العمليات العقلية المختلفة.

يكشف عن قدرة المتعلم على النقد والتقويم.

ملاءمته لقياس قدرات المتعلم، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه، ومعلوماته التي يدونها في الاختبار.

يكشف عن قدرة المتعلم على استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة.

يستطيع المتعلم أن يستخدم ألفاظه وتعابيره ومعجمه اللغوى الذاتى في التعبير عن الإجابة، مما يمكن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعابير الجيدة.

غالبًا ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلاً مقارنة بعدد الأسئلة الموضوعية.

عيوب اختبار المقال:

أنه ذاتي التصحيح بمعنى أن الدرجة التي يضعها المصحح تعتمد على المصحح وتختلف باختلاف المصححين، وقد وجد أن درجات المعلمين لنفس الموضوع تختلف اختلافا كبيرا وفقا لعوامل ذاتية متعددة منها حالة المصحح النفسية في أثناء تصحيح الموضوع، واتجاهات المصحح، ونظرته أو فكرته السابقة عن المتعلم، بل قد يختلف تقدير المصحح الواحد لنفس الموضوع إذا قام بتصحيحه في أوقات مختلفة كما أوضحت البحوث أن الدرجة قد تتأثر أيضا بجنس المصحح ذكرا كان أم أنثى، وقد يختلف المعلمون أنفسهم في بعض الأحيان في تقدير الوزن النسبي للأجزاء التي يجب أن تتضمنها الإجابة المطلوبة، ومن ثم في تقدير ما يستحقه كل جزء من هذه الأجزاء.

قد يفتقر الى صدق المحتوى، وذلك بسبب قلة عدد الأسئلة التي يتضمنها الاختبار وبالتالي لا يصح هذا النوع من الاختبارات مقياسا حقيقيًا لمستوى المتعلم الدراسي حيث أنه من المعروف أنه كلما قل عدد الأسئلة لعب الحظ دورًا أكبر في تقويم المتعلم.

قد تؤدى صياغة أسئلة المقال في بعض الأحيان الى اختلاف المتعلمين في فهم المقصود منها الأمر الذي يؤدى الى إخفاق بعض المتعلمين في التوصل الى الإجابة المطلوبة ولا يكون ذلك بسبب ضعف مستواهم في المادة الدراسية، وإنما بسبب عدم الدقة في صياغة السؤال.

قد تتأثر إجابة المتعلمين بالمهارة اللغوية للمتعلم والقدرة على التعبير الكتابي ومن ثم فإن طريقة عرضه للمعلومات ستؤثر حتما في المصحح مما يجعله يعطى درجة مرتفعة لموضوع قد لا يتضمن أفكارًا جوهرية بصرف النظر عن سلامة تفاصيل الموضوعات أو دقتها.

يتطلب تصحيح اختبار المقال وقتًا طويلاً وذلك لاجتهاد المتعلمين في كتابة أكبر قدر ممكن من الصفحات حتى يتمكنوا من الحصول – وفق اعتقادهم – على أعلى درجات ممكنة.

لا يتمكن واضع الأسئلة من تغطية المنهج المقرر كاملاً، لأن عدد الأسئلة قليل، وتكمن قلة الأسئلة لحاجتها الى وقت طويل عند كتابة الإجابة، وكلما استغرقت الإجابة وقتًا أطول كلما أدى ذلك الى قلة الأسئلة ومحدوديتها.

- مقترحات لتحسين فاعلية الأسئلة المقالية:

تحويل المطلوب في الأسئلة من شكل المقال الطويل الى شكل المقال القصير الأمر الذي يسمح بأن يتضمن الاختبار عددًا أكبر من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة المحددة. ويسمح استخدام المقال القصير في الاختبارات بتغطية مدى أوسع من المقرر الدراسي، وبالتالي يقل دور الحظ في نتيجة الاختبار الى حد كبير. كما تؤدى أيضًا الى إمكانية صياغة الأسئلة بطريقة أكثر وضوحًا وتحديدًا مما يؤدى الى مساعدة المتعلمين على فهم المطلوب من السؤال بدقة وبالتالي على سرعة اختيار إطار الإجابة الصحيح دون الخروج عن الموضوع ويؤدى ذلك الى جعل الاختبار أكثر صدقًا كما يؤدى أيضا الى تقليل اختلاف المصححين حول الإجابة المطلوبة وهذا بدوره يؤثر في التقليل من ذاتية التصحيح واتجاه نتائج الاختبار نحو درجة مقبولة من الموضوعية.

أن يكون استعمال اختبار المقال مقصورًا على المواقف، والأغراض الملائمة لها، كاستخدامها لقياس بعض النواتج التعليمية العليا، أو عندما يكون عدد المتعلمين قليلاً.

التخطيط الجيد لبنائها، وإتباع الخطوات، والإجراءات اللازمة لإعدادها.

صياغة السؤال بطريقة يكون المطلوب منها واضحًا كل الوضوح، وتجنب الصيغ المفتوحة، أو الناقصة، لذلك يراعى عند الصياغة استخدام ألفاظ ذات مدلولات واضحة مثل: عرف، اختر، صنف، وقد يستدعى الأمر استخدام بعض المفردات مثل: ناقش، وضح، قارن، اشرح وما الى ذلك.

صياغة السؤال بحيث يستثير السلوك الممكن قبوله، كدلالة على حدوث الناتج التعليمي المرغوب فيه.

البدء في سؤال المقال بألفاظ، أو عبارات تدل على نوعية السؤال، مثل: بين الفرق، قارن من حيث، انقد، وضح كيف، ميز بين، ويراعى عدم البدء في السؤال المقالي بكلمات مثل: أين، ومتى، ومن، وماذا، لأن مثل هذه الكلمات تستخدم في الأسئلة الموضوعية.

مراعاة شمول الأسئلة لجوانب المحتوى، والهدف في المجال التحصيلي، وذلك بزيادة عدد الأسئلة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الزمنى المقرر للإجابة.

وضع إجابة نموذجية لكل سؤال يعمل بها عند التصحيح بكل دقة ممكنة، وتحديد العناصر التي تعطى أجزاء من الدرجة على كل فرعية من فرعيات السؤال، حتى لا يتاح للأهواء الشخصية التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة، أو تحديد الدرجة اللازمة من وجهة نظره الخاصة.

وضع حدود يلتزم بها المتعلمين من حيث حيز الإجابة، كعدد الأسطر أو الصفحات سعيًا الى قدر مقبول من الموضوعية.

2-الاختبارات الموضوعية:

وهو الاختبار الذي يتألف من مجموعة من الأسئلة الموضوعية التي تكون الاستجابة لها قصيرة، وإجاباتها محددة، بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وعرفت هذه الاختبارات بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل

موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمعيار للتصحيح يعتمد عليه المصححين جميعا في المادة الواحدة.

هذا وقد ظهرت الاختبارات الموضوعية كرد فعل للانتقادات المتكررة التي وجهت لاختبار المقال، فعلى الرغم من محاولات تحسين اختبار المقال، إلا أنه من الضروري التفكير في نوع جديد من الاختبارات التي تتلافى تلك الانتقادات.

وتستخدم الاختبارات الموضوعية في الوقت الراهن – جنبًا الى جنب – مع اختبار المقال في العملية التعليمية وتتميز هذه الاختبارات باختلاف أنواعها وبإمكانية الإجابة عن أسئلتها بوضع علامة أو كلمة أو عبارة قصيرة جدًا.

مميزات الاختبارات الموضوعية:

تتميز الاختبارات الموضوعية بالاهتمام بصدق المحتوى، حيث يتضمن الاختبار عددًا كبيرًا من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة، ومن ثم يمكنها تغطية معظم جوانب محتوى المقرر الدراسي، وبالتالي لا تدع مجالاً للحظ أو الصدفة في إجابة المتعلم.

سهولة تقدير الدرجات سواء من قبل المعلم المدرب أو غير المدرب كما أن هناك أنواعًا من الأسئلة الموضوعية يمكن تصحيحها عن طريق آلة مبرمجة لهذا الغرض. ومن جهة أخرى فإن هذه الاختبارات يمكن تصحيحها في وقت قصير جدًا ، وبالتالي فإنها تساعد على توفير جزء كبير من الوقت الذى كان المعلم ينفقه في عملية التصحيح حيث يمكن استغلال الوقت في جوانب أخرى للعملية التربوية، لعل من أهمها تقديم التغذية الراجعة للطلاب، مما يعود بالنفع الكبير على المعلم والمتعلم والعملية التعليمية على السواء.

تتنوع أشكال الاختبارات الموضوعية، مما يجعلها أداة مساعدة لقياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم، ومن هنا يمكن القول بأنها تساعد على تحقيق مبدأ شمولية عملية التقويم.

تساعد الاختبارات الموضوعية على تنمية قدرة المتعلمين على إبداء الرأي، وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ما، ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطأ، كما أنها تساعد المتعلمين على الدقة في التفكير والتعبير، ويتمثل ذلك في أسئلة الاختيار من متعدد، خاصة إذا انصبت على إعطاء مجموعة من العبارات جميعها صحيحة وطلب من المتعلم وضع علامة أمام العبارة الأكثر دقة، وبهذا تُسهم هذه الاختبارات في تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين.

عيوب الاختبارات الموضوعية:

لا تقيس قدرة المتعلم على وضع إطار عام للإجابة، بحيث يستعرض في هذا الإطار معلوماته مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقًا لأهميتها ووزنها النسبي، بحيث تظهر إجابته رأيه الشخصي بوضوح مع سرد الأدلة والبراهين التي يعزز بها هذا الرأي.

تتطلب هذه الاختبارات جهدًا كبيرًا، ووقتا طويلاً في إعدادها، حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء فبينما نجد أن اختبار المقال يمكن إعداده من قبل المعلم خلال بضع دقائق فإن الاختبار الموضوعي يحتاج الى ساعات طويلة، وربما أيام لإعداده.

أنواع أسئلة الاختبارات الموضوعية:

أولا: الفقرات ذات الإجابة المنتقاة

يمتاز هذا النوع من الفقرات بالموضوعية حيث يتم تقدير الدرجة بعيدًا عن ذاتية المصحح، وعلى المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل ويقسم الى الأنواع الآتية:

1-فقرات الصواب والخطأ:

الفقرة في هذا النوع من الأسئلة عبارة عن جملة خبرية يطلب من المتعلم أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت الجملة صحيحة، والخطأ إذا كانت الجملة غير صحيحة أو أى صيغة أخرى مثل (نعم، لا)، (√ ، x)، (ص، خ).

ويهدف هذا النوع من الأسئلة الى قياس قدرة المتعلم على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة، ويستخدم لقياس المستويات الدنيا من المجال المعرفي.

مزايا أسئلة الصواب والخطأ:

موضوعية التقويم.

سهولة التصحيح.

الشمولية النسبية.

سهولة الصياغة.

قياس التذكر والتشجيع على الحفظ والتخمين.

لذلك فإن من الواجب مراعاة ما يأتي عند كتابة هذا النوع من الفقرات:

أن تكون الجمل واضحة وقصيرة، وألا تستخدم العبارات كما وردت في الكتاب المدرسي.

أن تكون الجملة إما صحيحة أو خاطئة، ولا يجوز الجمع بين الصواب والخطأ في الجملة نفسها.

عدم استخدام كلمات مثل لا، مطلقًا، أبدًا، أحيانًا، فقط، دائمًا.

أن تكون الجمل مرتبة عشوائيًا، وأن يكون عدد الجمل الصحيحة مساويا لعدد الجمل الخطأ.

2- فقرات الاختيار من متعدد:

يعد هذا النوع من الأسئلة من أفضل أنواع الأسئلة وأكثرها صدقًا وثباتًا واستخداما في الاختبارات. تتكون الفقرة في مثل هذا النوع من الأسئلة من المتن الذى يوضح المشكلة، ويتبعه عدد من البدائل. إحداها هو الإجابة الصحيحة، ويطلب من المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة الحقائق العلمية واستيعابها وتطبيق المعرفة العلمية في مواقف جديدة.

مزايا فقرات الاختيار من متعدد:

تغطية محتوى الكتاب المدرسي.

سهولة التصحيح.

عيوب فقرات الاختيار من متعدد:

صعوبة الإعداد والتصميم.

صعوبة قياس القدرات التعبيرية والأدائية والإبداعية.

ارتفاع تكاليف إعداده.

ومن الأمور الواجب مراعاتها عند كتابة هذا النوع من الفقرات ما يأتي:

أن يحدد متن السؤال مشكلة واضحة، ويكون أحد البدائل حلاً للمشكلة.

أن يكون عدد البدائل (4-5) لتقليل نسبة التخمين.

أن تكون البدائل جميعها محتملة من وجهة نظر المتعلم.

مراعاة وضوح اللغة في نص السؤال بحيث يبتعد عن صيغة النفي، وتجنب الكلمات التي تحمل عدة معانٍ، وتؤدى الى إرباك المتعلم وتضليله.

الابتعاد عن استخدام الكلمات: أبدًا، دائمًا، مطلقًا، إطلاقًا.

عدم استخدام كلمات مثل: جميع ما ذكر، لا شيء مما ذكر.

3- أسئلة المطابقة (المزاوجة):

يتألف هذا النوع من الأسئلة من مجموعتين (قائمتين) من الكلمات أو العبارات وتسمى القائمة الأولى (المقدمات)، وتسمى القائمة الثانية (الإجابات) بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الأولى إجابة في القائمة الثانية، ويطلب من المتعلم أن يربط كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية. ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة المتعلم على ربط المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية.

ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي:

سهولة الإعداد والصياغة.

موضوعية التقويم.

مجال التخمين فيه قليل.

مناسبته للمتعلمين في المرحلة الأساسية.

مناسبته لقياس قدرات التلامذة المتعلقة بذكر الحقائق، والتعميمات، والمفاهيم العلمية.

تشجيعه على حفظ المعلومات وتذكرها.

استخدامه يتطلب وجود عدد من العلاقات المتناظرة من المعارف، وأن يكون عدد البدائل في القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر من عدد القائمة الأولى (المقدمات).

ثانيا: الفقرات ذات الإجابة المصوغة

يطلب من المتعلم في هذا النوع من الفقرات أن يصوغ الإجابة بكلماته وبأسلوبه ولكن بدرجات متفاوتة من الحرية بحسب درجة تحديد الإجابة التي تختلف باختلاف نوع الفقرة.

وتشتمل الفقرات ذات الإجابة المصوغة على الأنواع الآتية:

1- فقرات التكميل:

وهي جملة خبرية غير مكتملة المعنى، ويطلب من المتعلم أن يكملها بوضع الكلمة المناسبة، أو شبه الجملة أو الرمز، أو الرقم. ويعد هذا الشكل من أكثر أشكال فقرات الإجابة المصوغة تقييدًا لحرية المتعلم في صياغة الإجابة، ويمتاز بما يأتي:

سهولة الصياغة.

تشجيع المتعلم على حفظ المعلومات.

شمولية نسبية.

سهولة التصحيح.

الاختلاف على الإجابة في بعض الأحيان (إذا لم يُحسن صياغتها).

2- فقرات الإجابة القصيرة:

الإجابة على هذا النوع من الفقرات أطول من إجابة فقرة التكميل، فهي تعطى درجة أعلى من الحرية للمتعلم في الإجابة عليها. خاصة إذا ظهرت الفقرة على شكل سؤال بدلا من جملة غير تامة المعنى.

3- الفقرات الإنشائية المحددة وحل المسائل:

هذا النوع من الأسئلة يعطى المتعلم حرية أكبر من أسئلة التكميل والإجابة القصيرة، ويقسم هذا النوع الى قسمين:

الفقرات الإنشائية محددة الإجابة وحل المسائل الرياضية:

الفقرات الإنشائية مفتوحة الإجابة:

الفقرات التي تعطى حرية للمتعلم بأن يجيب على الفقرة دون قيود على طول الإجابة أو تنظيمها أو زمن الإجابة.

ثالثا: الأسئلة التركيبية

السؤال التركيبي ويعنى بوحدة الموضوع، ويتألف من عدة فقرات متدرجة في صعوبتها، ومتنوعة في المهارات التي تقيسها، ويراعى في بنائها ما يراعى في بناء الأسئلة الأخرى ويمكن تقديم السؤال فيها بأحد الأشكال الآتية:

المشكلة: يصاغ السؤال بطريقة تمكن المتعلم عند الإجابة عليه الإفادة من المعلومات المتوفرة في السؤال، وما لديه من معلومات حول الموضوع، أي أن يصاغ السؤال على شكل مشكلة، ويوظف المتعلم هذه المعلومات والمعرفة السابقة في حل هذه المشكلة.

الأشكال التوضيحية: يصاغ السؤال بتقديم المعلومات عن طريق رسم، أو جدول، أو صورة.... الخ.

الموقف الحياتي: يصاغ السؤال على شكل موقف حياتي مألوف لدى المتعلم.

فوائد الأسئلة التركيبية:

تساعد التلامذة على الانتقال من مستوى الى آخر عبر الموضوع الواحد، فينظم المتعلم إجابته.

يركز التلامذة إجاباتهم على أهداف محددة ضمن الموضوع الواحد.

تراعى مستويات وقدرات التلامذة بحيث يمكن للمتعلم أن يجيب على بعض فقرات السؤال مهما كان مستواه.

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة يبدأ بكتابة فقرات الاختبار ضمن معايير صياغة السؤال الجيد، وتحكيمها.

تحكيم الأسئلة التركيبية:

بعد كتابة السؤال التركيبي ينبغي تحكيمه قبل إعطائه للمتعلمين وذلك بـ:

عرضه على زميل لديه معرفة وخبرة في كتابة الأسئلة التركيبية.

عرضه على زميل لديه معرفة وخبرة متخصصة في الموضوع نفسه.

عرضه على محكم لغوى للتأكد من وضوح وملائمة الصياغة للمتعلمين.

محاكمة السؤال لقائمة المعايير التي تحاكم بها الأسئلة عادة.

رابعاً: أسئلة المشكلات

أكثر مناسبة لقياس نواتج التعلم المعقدة، خاصة في ميادين الرياضيات والعلوم، كما أن تصحيحها يمكن أن يكون أكثر موضوعية من أسئلة المقال، وهي تزود المعلم بمعلومات تشخيصية مفيدة، وتلغى أثر التخمين.

وفي أسئلة المشكلات يعرض الموقف للطلاب، وتقدم لهم المعلومات المناسبة، ثم يطلب من المفحوصين تقديم الحل استناداً الى المعلومات المعطاة، وهكذا فإن المشكلة تتطلب عمليات منطقية متتابعة وقد تختلف المهام الأساسية حسب الموضوع وطبيعة المشكلة، والخطوات التي ينبغي إتباعها هي:

فهم المشكلة وتحديدها.

تحديد البيانات أو المعلومات المطلوب جمعها، ومن أين تجمع، وبأي شكل.

رسم خطة عمل أو طريقة إجرائية للحل.

تطبيق خطة العمل أو الطريقة الإجرائية على البيانات المعطاة للوصول الى الحل.

تفحص وتعديل الحل الذى تم التوصل إليه.

مزايا أسئلة المشكلات:

تعد مناسبة لقياس استيعاب المتعلمين لنواتج التعلم وخاصة تطبيقها في مواقف الحياة العملية.

تستثير التفكير المبدع لدى المتعلمين.

مناسبة لقياس نواتج التعلم المعقدة.

تتسم بالموضوعية إذا قورنت بأسئلة المقال.

تساعد في التعرف على أنماط التفكير لدى المتعلمين في مواقف الحياة المختلفة.

تلغى أثر التخمين.

يمكن من خلالها تشخيص جوانب أخرى في شخصية المتعلم.

عيوب أسئلة المشكلات:

تتأثر الى حد ما بذاتية المصحح.

لا تغطى معظم موضوعات المقرر الدراسي لأنه يصعب تضمينها عددًا كبيرًا من المشكلات.

بعض المقترحات لتحسين أسئلة المشكلات:

يراعى صياغة المشكلة بصورة واضحة ومحددة بحيث تيسر فهم المتعلمين لها واقتراح الحلول المناسبة.

يراعى أن تكون نوع المعلومات التي تتضمنها المشكلة تساعد بالتنبؤ بالحلول التي يقدمها المتعلم لحل المشكلة.

يفضل تحديد الزمن المناسب لكل مشكلة.

1- معايير صياغة السؤال الجيد :

هل السؤال واضح ومستوى لغته ملائم للمتعلمين؟

هل إجابة السؤال محددة؟

هل صياغة السؤال جديدة ومختلفة عن نص الكتاب؟

هل طريقة عرض السؤال ملائمة؟

هل المعلومات المتضمنة في السؤال ضرورية؟

هل هناك ترتيب منطقي في الفقرات الفرعية للسؤال؟ مثل تسلسلها بحسب مستوى الأهداف، أو التدرج في الصعوبة، أو ترتيب موضوعات الكتاب.

2- المقابلة:

تعد المقابلة وسيلة من الوسائل المهمة المستخدمة في جمع البيانات الضرورية الخاصة بعملية التقويم، كما أنها تساهم مساهمة فعالة في الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم ومشكلاتهم وغالبا ما تتم المقابلة مع المتعلم على انفراد في وقت محدد ومتفق عليه، إلا أنه في بعض الأحيان قد تتم المقابلة مع مجموعة من المتعلمين في وقت واحد. فغالبًا ما تكون هناك معايير للحكم على أداء المتعلم.

3- الملاحظة:

تتميز الملاحظة بطابع خاص يميزها عن بقية الوسائل الأخرى، إذ أنها تلقى الضوء على أداء المتعلم. كما تقدم لنا الملاحظة صورة تتسم بالواقع والحقيقة، وتمتد الملاحظة الى الجوانب المتعددة للعملية التربوية ومن الضروري أن تتم في أماكن وأوقات مختلفة.

ومن واجب القائمين بعملية الملاحظة مراعاة الدقة فيما يسجلونه، وان تكون ملاحظتهم عبارة عن وصف محدد لما يقوم به المتعلم، ويجب أن تتم بصورة موضوعية وأن تدون بطريقة منظمة، وغالبًا ما تستخدم بطاقات ملاحظة وخاصة لاختبارات الأداء.

4- الاستبيان:

يتيح الاستبيان الفرصة لجمع أكبر كم من المعلومات عن الأداء في موضوع معين أو هدف معين أو شخص معين، كما لا يستغرق إلا فترة وجيزة، إذا ما قيس بالوسائل الأخرى، كما انه يساعد على إصدار الأحكام العامة، أما من حيث أنواعه، فهناك نوعان من الاستبيان أكثر شيوعًا من غيرها، هما:

أ-الاستبيان المفتوح: ويتضمن عددًا معينًا من الأسئلة، ويترك للفرد الذى يطبق عليه الاستبيان الحرية الكاملة في تسجيل الإجابة التي تبدو له مناسبة.

ب-الاستبيان المغلق: وفيه يحدد لكل بند أو سؤال عدد معين من البدائل بحيث يتم الاختيار منها، ويحظى هذا النوع بتأييد عدد كبير من الأساتذة بسهولة تصحيحه، ومن الأنسب أن يجمع الاستبيان بين النوعين المفتوح، المغلق.

5- التقارير الذاتية:

تعتمد التقارير الذاتية على الفرد نفسه في التعبير عن إحساساته واتجاهاته وانفعالاته وتقويم سلوكه الخاص، والتقارير الذاتية ما هي في حقيقة الأمر سوى مجموعة من الإجابات اللفظية التي يدلى بها الفرد على قائمة من الأسئلة المقننة تدور حول جانب من الجوانب.

وهي تساعد في تحليل وتقويم الصفات الشخصية والاجتماعية للمتعلم، كما أنها تكشف عن جوانب مهمة في فهم مشكلاته.

6- دراسة الحالة:

تُعد دراسة الحالة وسيلة من وسائل التقويم، وهي تنصب على جمع كافة البيانات والمعلومات عن الفرد الذى يتصف بسوء التكيف أو الخجل أو الانطواء أو التخلف الدراسي، وذلك لتفسير سلوكه والبحث عن الأسباب التي تؤدى به الى الظهور بمظهر طبيعي.

ثالثاً: الاختبار التحصيلي

تم جمع المحاضرة من مصادر عدة منها(حمادنه، وخالد، 2012، ص 146-153)،

تعريف الاختبار التحصيلي:

يمكن تعريف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة للمقارنة بين المتعلمين أو داخل المتعلم الواحد فيما اكتسب من معرفة ومهارات، أو في عينة منها، نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة، أو منهج دراسي معين في ضوء معيار أو مستوى أو محك.

وظيفة الاختبار التحصيلي:

تطوير المنهج للأفضل.

تحسين عملية التعليم.

تحديد الصعوبات التعليمية.

تحديد مدى تقدم المتعلمين.

تزويد المعلم والمتعلمين بتغذية راجعة.

معالجة أخطاء المحاضر.

تحقيق الدافعية.

قياس القدرة على التنظيم والتكامل والتركيب.

تنمية الأصالة والإبداع في تناول المشكلات.

قياس القدرة على البحث الذاتي عن المعلومات.

قياس قدرة المتعلم على معرفة كل جديد في مجال التكنولوجيا وعلوم المستقبل.

خطوات بناء الاختبار الجيد :

- التخطيط للاختبار:

على واضع الاختبار أن يطرح على نفسه الأسئلة الاتية وأن يبحث لها عن أفضل الإجابات:

ما هو غرض الاختبار؟

ما هي الأهداف التي أسعى لتحقيقها في المجال الذى يغطيه الاختبار؟ وما هي أوزانها النسبية؟

ما هي موضوعات المحتوى الذى يتناوله المجال الذى يغطيه الاختبار؟ وما هي أوزانها النسبية؟

هل تم إعداد جدول المواصفات بناء على هذه الأوزان؟

ما نوع أسئلة الاختبار التي أريد استخدامها؟ ولماذا؟

كيف استثمر الاختبار في تحسين تعلم المتعلمين؟

- تحديد غرض الاختبار:

إذا كانت وظيفة الاختبار تقويم درجة الإتقان لمادة معينة لكى نتمكن من اتخاذ قرار حول ما يمكن تعليمه في المرحلة التالية، فإنه تنشأ الحاجة الى اختبار مصغر من نوع الاختبارات محكية المرجع، وهذا يتطلب أن نعرف بدقة المهارة التي سنقومها، وأن نصمم تمرينات وفقرات يمكن للمهارة أن تظهر من خلالها بكل وضوح وفاعلية، وأن نصل الى تحديد للمستوى الذى يعد مقبولا كتعبير لدرجة الكفاية في تلك المهارة.

أما إذا كانت وظيفة الاختبار مقارنة أداء المتعلم بأداء بقية المتعلمين فهنا تنشأ الحاجة الى اختبار يغطى جزءًا كبيرًا من المحتوى والأهداف من نوع الاختبارات معيارية المرجع، وحينذاك لا ينظر الى أداء المتعلم على أساس مستوى الإتقان أو عدمه، بل على أساس كونه فوق المتوسط أو متوسطًا أو دون المتوسط.

وأما إذا كانت وظيفة الاختبار تحديد صعوبات التعلم وأسبابها بهدف علاجها وتحسينها وتطويرها، فتنشأ الحاجة الى اختبار تشخيصي.

- تحديد الأهداف:

إن المهمة الرئيسة للتربية تنحصر في إحداث تغييرات في المتعلمين بطرائق مرغوب فيها، ويغدو هذا العمل أكثر نجاحًا إذا تم تخطيطه وتنفيذه وتقويمه في ضوء أهداف واضحة جلية وقابلة للتطبيق.

ومسئولية المعلم في المواقف التعليمية تطوير أهداف تعليمية لمجموعة خاصة من الأفراد في مجال دراسي خاص، فاختيار محتوى الأهداف التي تناسب طلبته الذين يعلمهم وصياغة هذه الأهداف بطريقة تساعده في التعليم والتقويم لابد أن تقع على عاتق المعلم نفسه.

ويمكن أن تكون للأهداف التربوية معان إذا وضعنا في الاعتبار أمرين:

أ. أن تصاغ الأهداف صياغة إجرائية أي سلوكية بحيث يمكن أن تقاس نتائج العملية التعليمية/التربوية ويمكن الحكم على ما إذا كان المتعلم قد تمكن من أداء السلوك الذى حددته الأهداف.

ب. أن تصنف الأهداف التعليمية في فئات عريضة ليصبح مجال التعلم المرغوب مساعدة المتعلم على تحصيله وهذه الفئات هي:

1. الجانب المعرفي.
2. الجانب الوجداني.
3. الجانب المهارى (النفسحركى).

- الصفات التي يجب أن تتوفر في عبارات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي:

1. أن يصاغ الهدف بحيث يصف سلوك المتعلم، وليس وصفا لنشاطات التعلم أو أغراض المعلم.

2. أن تبدأ عبارة الهدف بفعل مضارع (مبنى للمعلوم) يصف السلوك الذى يفترض في المتعلم أن يظهره عندما يتعامل مع المحتوى.
3. أن تصف عبارة الهدف سلوكًا قابلاً للملاحظة عند المتعلم.
4. أن تكون الأهداف بسيطة (غير مركبة)، أي أن كل عبارة للهدف تتعلق بعملية واحدة.
5. أن تراعى الدقة في صياغة الأهداف، باستخدام عبارة تحمل معنى واحد فقط.
6. أن تكون الأهداف واقعية بدلالة الزمن المتاح للتعليم وبدلالة خصائص المتعلمين.
7. أن تتضمن الصياغة الحد الأدنى من الأداء المراد تحقيقه لدى المتعلم.

- تحديد المحتوى:

1. للمحتوى أهمية خاصة لأنه الوسيط الذى تتحقق من خلاله الأهداف.
2. لابد في إعداد الاختبار التحصيلي من تمثيل كل ما حظى باهتمام المعلم أثناء عملية التعليم.
3. يستطيع المعلم أن يسترشد بالخطة الدراسية التفصيلية للمادة التي يعلمها في تحديد مواصفات المحتوى.

تحديد الوزن النسبي للأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية:

1. بعد تحليل المحتوى يقوم المعلم بتحديد الوزن النسبي لكل موضوع (أو وحدة) من موضوعاته، ومن المحكات المستخدمة في تحديد وزن كل موضوع من موضوعات المحتوى الزمن المخصص لتعليم كل منها، أو مقدار التركيز الذى يعطى أثناء عملية التعليم لذلك الموضوع.
2. يحدد المعلم الأوزان النسبية للأهداف السلوكية لمادته والطرائق المتاحة لتحديد الوزن النسبى للأهداف هي استطلاع آراء الخبراء، أو يحسب المعلم درجة الأهمية التي يعطيها للهدف بالنسبة لمستوى المتعلمين الذين سيطبق عليهم الاختبار.

3. إن عملية إعطاء أوزان لمجالات المحتوى والأهداف تتم مبدئيًا بتحديد نسبة مئوية لكل مجال في المحتوى وكل هدف بحيث يكون مجموع النسب المئوية لمجالات المحتوى مائة بالمائة ومجموعها للأهداف مائة بالمائة أيضا.

إعداد جدول المواصفات:

بعد تحديد الأهمية النسبية للموضوعات والأهداف يتم إعداد جدول ثنائي توضع فيه الأهداف السلوكية أفقيًا والموضوعات رأسيًا، ويسمى هذا الجدول بجدول المواصفات ويبين الشكل الآتي مثالا لجدول المواصفات:

	الجانب المعرفي							الجانب الوجداني					مج
	القدرة على												
الأهداف / المحتوى	الفهم والاستيعاب والحفظ (٪)	الإبداع والتحليل والنقد (٪)	تنظيم الأفكار (٪)	تعرف كل جديد (٪)	البحث الذاتي عن المعلومات (٪)	اتخاذ القرار (٪)	التعامل مع الكمبيوتر وتكنولوجيا العصر (٪)	الميل والاتجاه	الدافعية	مفهوم الذات	الاستقلالية	الانتماء	
(أ) (٪)													
(ب) (٪)													
(ج) (٪)													
(د) (٪)													
المجموع													

وتملأ خانات الجدول في صورة تكرارات متوقعة، ويمكن استخدام المعادلة الآتية لتحقيق هذا الغرض:

$$ز = \frac{س \times ص}{ن}$$

حيث يدل الرمز (ز) على الوزن النسبي للخانة، (س) على الوزن النسبي لعنصر الهدف الذى تقع فيه الخانة في صورة نسبة مئوية، (ص) على الوزن النسبي لعنصر المحتوى الذى تقع فيه الخانة في صورة نسبة مئوية، (ن) على المجموع الكلى للأوزان (وهو هنا 100).

فمثلاً إذا كان الوزن النسبي للهدف الأول (10٪)، والوزن النسبي للموضوع الأول (20٪)، فبتطبيق المعادلة السابقة نجد أن الخانة الأولى من اليمين (الخلية الأولى) تحصل على الوزن النسبي:

$$ز = \frac{20 \times 10}{100} = 2\%$$

وإذا قرر مصمم الاختبار أن يكون العدد الكلى لفقرات الاختبار (100) فقرة، فإننا نتوقع أن يكون عدد الفقرات في الخلية الأولى:

$$ز = \frac{2 \times 100}{100} = 2 \text{ فقرة}$$

ويمكن أن تكون بعض خلايا الجدول فارغة بما يعنى أن السلوك المحدد للمحتوى المعين ليس ضمن أهداف المقرر.

- صياغة أسئلة الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد جدول المواصفات مبينًا أى تصنيف مقبول للأهداف التعليمية، يكون قد تم تحديد العدد الكلى لبنود الأسئلة، وهنا يكون المطلوب هو اتخاذ قرار بشأن نوع الأسئلة أو الشكل الذى تصاغ فيه البنود.

وفيما يأتي بعض الأمور التي ينبغي مراعاتها عند وضع أسئلة الاختبار الجيد:

1. أن ترتبط الأسئلة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها والتي تتمثل في نواتج التعلم.
2. أن تصاغ الأسئلة صياغة دقيقة واضحة تمكن المتعلم من فهم المطلوب من السؤال في يسر وسهولة.
3. تجنب استخدام المصطلحات الغامضة أو الصعبة التي تحتمل أكثر من تفسير أو تأويل للمطلوب من السؤال، ويفضل أن تبدأ الأسئلة بأفعال واضحة تثير تفكير المتعلم مثل "عرف...صف...قارن.. برهن.. بدلا من ناقش... تكلم عن.... أوجز أو لخص...
4. أن تشمل أسئلة الاختبار جميع أجزاء المقرر مع مراعاة التوازن والأهمية النسبية لأجزاء المقرر.
5. مراعاة أن تتناسب عدد الأسئلة مع زمن الاختبار.
6. أن تتنوع الأسئلة لتشمل أسئلة سهلة وأخرى متوسطة الصعوبة، وأخرى صعبة بحيث تحقق القدرة على التمييز الحقيقى بين المتعلمين.
7. مراعاة الترتيب المنطقي للأسئلة بحيث تؤدى الإجابة عن أسئلة الاختبار الى تكامل المعرفة ووحدتها.
8. أن تتنوع الأسئلة بحيث تقيس الأهداف التعليمية المراد تحقيقها لدى المتعلم معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا بمعنى أن يتضمن الاختبار أسئلة تقيس تحصيل المعرفة وأخرى تقيس اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية وأخرى تطبيقية تقيس المهارات ومدى الاستفادة مما تعلمه في مجالات الحياة المختلفة بقدر ما يتناسب وطبيعة المقرر الدراسي.
9. تجنب الأسئلة الاختيارية بقدر الإمكان، وذلك لأنه يصعب بناء أسئلة متساوية المستوى من حيث السهولة أو الصعوبة.

10. أن تتنوع أساليب الأسئلة بحيث تقيس نواتج التعلم للمتعلم في مستوياتها العليا مثل: التحليل والاستنتاج والتفسير، والتركيب، والتطبيق، والتفكير، والإبداع فضلا عن المستويات الدنيا للمعرفة التي تتمثل في الحفظ والتذكر.
11. أن توزع درجات الامتحان على الأسئلة بحيث يراعى أن تكون الأهمية النسبية لكل سؤال ودرجته مرتبطة بالأهمية النسبية لأجزاء المقرر والأهداف التعليمية المحددة.
12. يراعى في صياغة الأسئلة قدرًا كبيرًا من الموضوعية وعدم تأثرها بذاتية المصحح، ويتطلب ذلك توافر خصائص (الصدق، والثبات، والموضوعية).
13. الابتعاد بقدر الإمكان عن الأسئلة البديهية أو السهلة جدًا والتي تكون إجابتها متوقعة أو مترتبة على إجابة سؤال سابق بمعنى أن تكون أسئلة الاختبار مستقلة عن بعضها ولكل سؤال هدف أو أهداف محددة.

وهنا نرى لزاما علينا أن نشير الى كيفية تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتميز لأسئلة الاختبار وبصفة خاصة في الاختبارات الموضوعية.

- حساب معامل الصعوبة:

يعرف معامل الصعوبة بأنه: نسبة المتعلمين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة في المجموعتين العليا والدنيا}}{\text{العدد الكلى للطلاب}}$$

مثال:

لو فرضنا أن (40) طالبا من بين (100) أجابوا عن السؤال الأول إجابة صحيحة، لذا فإن معامل صعوبة هذا السؤال هو:

$$0.4 = \frac{40}{100}$$

يدلنا معامل الصعوبة أن 40٪ من المتعلمين أجابوا عن هذا السؤال إجابة صحيحة.

- حدود قيم معامل الصعوبة:

بما أن معامل الصعوبة نسبة، لذا فإن قيمته تتراوح بين صفر وواحد صحيح بما في ذلك الصفر والواحد، وعندما يكون معامل الصعوبة صفرًا أو قريبًا من الصفر فهذا مؤشر أن السؤال شديد الصعوبة، وإذا كانت قيمته (1) أو قريبًا من واحد دليل على أن السؤال شديد السهولة.

وهذا يعنى أن معامل الصعوبة يرتبط ارتباطًا عكسيًا بصعوبة السؤال بمعنى أن ارتفاع معامل الصعوبة مؤشر على سهولة السؤال.

- مستوى الصعوبة المرغوب فيه:

نوصى المعلم كقاعدة عامة للاختبارات التحصيلية أن يحدد معامل صعوبة اختباره بين 0.50 – 0.75 وعليه أن يضع بعض الأسئلة السهلة في بداية الاختبار لتشجيع المتعلمين الضعفاء، أما بعض الأسئلة الصعبة التي تحدد المتعلمين الأقوياء فتوضع في نهاية الاختبار.

- معامل تميز السؤال:

يجب أن يميز الاختبار التحصيلي بين المتعلمين الذين يعرفون المادة وأولئك الذين لا يعرفونها، وأكثر من ذلك يميز بين أولئك الذين يعرفون المادة ويفهمون أكثر وأولئك الذين يفهمونها أقل.

والدرجة التي يميز فيها السؤال بين درجات معرفة المتعلمين – وتمكن من معرفة التباين بين هذه الدرجات – تدعى: قوة معامل تمييز السؤال.

- حساب معامل التمييز:

لحساب معامل التمييز يأخذ أعلى 27٪ من المتعلمين ليمثلوا المجموعة العليا، وأدنى 27٪ ليمثلوا المجموعة الدنيا، ثم تحصى الاستجابات الصحيحة للفقرة في المجموعة العليا وكذلك في المجموعة الدنيا.

$$\text{معامل التميز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{عدد افراد إحدى المجموعتين}}$$

حيث س= عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا.

ص= عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة الدنيا.

- قيمة معامل التمييز الجيد المرغوب فيه:

كقاعدة عامة، يُعد السؤال الذي يكون معامل تمييزه 0.2 أو أكثر سؤالاً جيدًا.

- اختبارات الأداء المهاري:

يقوم المتعلم في هذا النوع من الاختبارات بأداء عمل ما أداء فعليًا ومن هنا أطلق عليها اختبارات الأداء وهي غالبا ما تكون ذات طابع عملي، وتستخدم هذه الاختبارات بكثرة في مجالات متنوعة الطب والصيدلة والعلوم والتكنولوجيا والهندسة والآثار حيث يقوم المتعلمين بالتدريب العملي على استخدام كافة الأجهزة والأدوات.

ولهذه الاختبارات أهمية خاصة لأنها لا تتعارض مع اختبارات المقال أو الاختبارات الموضوعية وإنما مكملة لها وهي بهذا تساعد على تكامل وسائل التقويم.

أنواع اختبارات الأداء:

هناك نوعان معروفان لاختبارات الأداء وهذان النوعان هما:

أولا: اختبار التعرف:

ويتميز هذا النوع بالبساطة ولا يتطلب من المتعلم سوى ذكر أسماء بعض الأشياء التي يتعرفها ومن أمثلة ما يجرى في هذا الاختبار ما يطلب من المتعلم في المختبر من تعرف أجهزة معينة أو تعرف بعض المركبات الكيميائية أو تعرف بعض الأجزاء الداخلية أو الخارجية لبعض الحيوانات أو النباتات.

ثانيا: اختبار الأداء العملي:

في هذا النوع من الاختبارات يطلب من المتعلمين بتجربة معملية أو أداء عملي مثل تشريح نبات أو حيوان أو تشغيل أو فك وتركيب أحد الأجهزة أو الطباعة على الآلة الكاتبة أو تشغيل برنامج بواسطة الكمبيوتر.

رابعاً: التقويم الأصيل

- مفهوم التقويم الأصيل:

يهتم هذا النوع من التقويم بالنواتج النهائية والعمليات التي يمارسها المتعلم في الموقف الطبيعي. ويستخدم التربويون مصطلح التقويم الأصيل أو التقويم البديل (Alternative Evaluation) وهو يتطلب من المتعلم إنجاز مهام معقدة ذات دلالة إنجاز يوظف فيها معرفته السابقة وتعلمه الحالي ومهاراته لحل مشكلات واقعية أو أصيلة Authentic.

وفي هذا النوع من التقويم يكلف المتعلم بنشاطات ومواقف تعليمية ومهام تتشابه الى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية ولذلك يتم تقويم هذا الأداء الواقعي المرتبط بالخبرات الحياتية للمتعلم بواقعية وليس مجرد استرجاع الحقائق والمعلومات التي تلقاها داخل حجرة الدرس.

- **مميزات التقويم الأصيل:**

1. يتيح تقويم كل من العمليات ونواتج التعلم معا فيمكن أن يتم تقييم خطوات المتعلم وعملياته لحل مشكلة ما وكذلك الوصول للحل النهائي.
2. يشجع على التفكير والابتكاري.
3. يشجع على اكتساب مهارات حل المشكلات العملية.
4. يوظف المتعلم المعرفة التي اكتسبها في حل مشكلات حياته.
5. يسعى الى تقويم القدرة على العمل.
6. يساعد على مراجعة تقدم المتعلم نحو تحقيق المستوى المرغوب فيه من التعلم.

- **مواصفات الورقة الامتحانية:**

1. يراعى أن تكون الأسئلة مكتوبة على الكمبيوتر وحظر كتابة الأسئلة بخط اليد ، مع مراعاة تأمين سرية الاختبار عند استخدام الكمبيوتر في كتابة أسئلة الاختبار.
2. أن تتضمن ورقة الأسئلة بيانات أساسية تدون في أعلى الورقة وتفصل عن الأسئلة بفاصل واضح وهذه البيانات هي: أسم الوزارة – أسم المديرية – أسم المدرس او المركز الامتحاني – أسم الامتحان – المقرر الدراسي – الصف الدراسي – زمن الامتحان – الفصل الدراسي.
3. يحدد عدد الأسئلة المراد الإجابة عنها ، وإن كان هناك أسئلة إجبارية يشار إليها بخط واضح.
4. أن تكون تعليمات الإجابة عن السؤال واضحة وشاملة توجه المتعلم الى الإجابة المطلوبة بدون مساعدة الآخرين.

5. يراعى سلامة اللغة في صياغة الأسئلة سواء أكانت لغة الاختبار اللغة العربية أو اللغة الأجنبية، ويمكن ترجمة بعض المصطلحات من اللغة الأجنبية الى اللغة العربية إذا استدعى الأمر وتوضع بين قوسين.
6. يفضل أن توزع درجة الاختبار على الأسئلة، ويسجل أمام كل سؤال درجته.
7. يراعى أن تكون ورقة الأسئلة منظمة وجذابة، ويستخدم فيها أكثر من بنط في الكتابة إذا استدعى الأمر.
8. يفضل في نهاية الأسئلة أن تكتب عبارة انتهت الأسئلة مع أطيب تمنياتنا بالتوفيق، ويكتب اسم الممتحن.

خامساً: التقويم التربوي البديل:

مفهوم التقويم التربوي البديل: Alternative Evaluation

ليس هناك اتفاق على تعريف التقويم التربوي البديل لكن هناك اتفاق على مفهومه وأغراضه. يقوم مفهوم التقويم البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للمتعلم وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم

تتعدد التعاريف بتعدد علماء التقويم فمنهم من يركز في تعريفه على الأساليب أو الأدوات المستعملة في عملية التقويم مثل تعريف Birenbaum and Dochyحيث يعرفان التقويم البديل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف

ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفهية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك(Birenbaum and Dochy, ,p 511996)

وهناك من يركز على محتويات عملية التقويم كما الحال بالنسبة لميلز (Mills) الذي يعرفه بأنه نمط من أنماط العمليات الاختيارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلا من اختيار إجابة من قائمة من بدائل معطاة. فمثلا قد يطلب منه تفسير إحداث تاريخية أو صياغة فروض علمية أو حل مسائل رياضية أو التخاطب بلغة اجنبية أو إجراء بحث في موضوع معين(Mills,1993, p 10).

وفريق ثالث يركز على الأهداف التي تسعى عملية التقويم تحقيقه مثل تعريف كلهان kelaghan الذي ينص على أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول المتعلمين، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج وإعلام سياسة التعليم، kelaghan and Greaney, p 32)2001) ويمكن هنا استخلاص تعريف شامل للتقويم بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم. يمكن استخلاص عدة خصائص من هذه التعاريف منها:

1. يركز على تقويم الأداء الفعلي أو ما يسمى "العملية و المخرجات" Process and product أي ماذا يستطيع المتعلم أن ينتج وكيف يفعل ذلك وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك. إنه

الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟

2. انه يقوم بتقويم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات ومهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والنقد والتقويم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها.
3. ولتحقيق النقطة السابقة، يعتمد التقويم البديل على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملي وهذا باستعمال عدة فنيات مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.
4. انه يوفر تغذية راجعة لكل من المتعلم لتحسين إستراتيجيته في التعلم وللمدرس لتطوير مهاراته في عملية التعليم وللمقرر لتطويره وتجديده
5. توفير تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التدعيمية للعملية التعليمة، كتوفير الوسائل التعليمية والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة وتدعيم المناخ التعليمي، والخدمات الطلابية، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها وكذا توفير معلومات صحيحة ودقيقة وشاملة عن المتعلم تساعد في اتخاذ القرارات الأكاديمية

التقويم البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم:

إن الاتجاهات الحديثة للتقويم جاءت نتيجة لتغير مفهوم التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي الذي يرى بأن معنى التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات وإنتاج الأشياء التي تعطي إحساسا بهذا العالم، فالمتعلم يحتاج إلى قدرة التحديد الذاتي والشعور بالكفاءة ومواصلة السعي لاكتساب أدوات

التعلم واستخدامها. انه بحاجة إلى أن يكون استراتيجيا في تعلمه. وأخيرا يحتاج المتعلم إلى أن يكون عاطفيا يرى نفسه والعالم المحيط به من منظور الآخر.

ووفقا لنظريات التعلم التقليدية، فإن اكتساب المهارات العالية يتم تدريجيا خطوة بخطوة وذلك بتجزيئها إلى سلسلة من المهارات المتتالية، فقد افترض خطأ أن المهارات الأساسية التي يتم تعلمها بالتكرار، يمكن تجميعها في مهارة معقدة الفهم. بيد أن الأدلة المستمدة من علم النفس المعرفي المعاصر (Hofstetter2013,p3) يشير إلى أن كل عمليات التعلم تتطلب من المتعلم أن يفكر ويبني بنشاط النماذج العقلية المتطورة. وقد أشار بياجيه إلى أن المتعلمين يتعلمون بصورة أفضل عندما يكون بإمكانهم اكتساب المعرفة من خلال البحث والتجريب بدلا من اكتساب الحقائق التي يقدمها المعلم في قاعة الدرس (Piaget 1969,p22).

أن التعلم من المنظور المعرفي يشير إلى انه تفكيري وبنائي وذو ميزة التعديل الذاتي. فالناس ليست مجرد مسجلات للمعلومات الواقعية ولكن بوصفها مبدعة ومنتجة للبناء المعرفي الذي يخص كل واحد منهم. وعليه، أن يعرف الفرد شيئا لا يعني فقط أن يتلقى معلومات عنه ولكن أن يفسرها ويربطها بمعارف أخرى سبق أن اكتسبها.

فضلا عن ذلك، لا يكفي معرفة كيفية أدائها، ولكن أيضا متى نؤديها وكيفية تكييف هذا الأداء مع الأوضاع الجديدة. وبالتالي فإن وجود أو عدم وجود المعلومات المجزأة التي يركز عليها المنظور التقليدي في الاختبارات المتعددة الاختيار، ليست ذات أهمية في تقدير معنى التعلم، ولكن ما هو مهم هو كيف وما إذا كان المتعلمون يقومون بتنظيم المعلومات وبنائها واستخدامها في البيئة لحل المشاكل المعقدة.

التقويم وضمان الجودة في التعليم:

إذا كان مفهوم الجودة في التعليم ليس من السهل تحديده، إلا أنه يتميز بثلاثة مسارات متشابكة ومترابطة هي

1. الكفاءة والإتقان في تحقيق أهدافه.
2. الاهتمام بحاجات الإنسان والظروف البيئية المحيطة به.
3. استكشاف أفكار جديدة، والسعي إلى التفوق وتشجيع الإبداع.

وإذا كان المفهوم التقليدي للتقويم يعني لكثير من الناس بأنه العملية التي يتم بها تقدير درجة الفرد أو ترتيبه بين زملائه، فإن معناه من منظور الجودة يتجاوز هذه المفهوم البسيط. إنه عنصر من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة، وأنه يركز على تقييم النواتج أو المخرجات التعليمية و كذلك العمليات التعليمية فضلا عن دراسة المدخلات انه آلية لتوفير المعلومات التي تساعد على الحكم واتخاذ القرارات بشأن العديد من المجالات في المؤسسة التعليمية والنظام التعليمي منها:

أولا- جودة تعلم المتعلمين: أن جودة التعلم لا تعني استعراض ما خزنه الفرد في حافظته في نهاية الفصل أو الحصول على درجات عالية نتيجة لذلك، بل تعني:

1. مدى تمكنه من المادة وكيفية توظيفها في حياته المهنية واليومية
2. القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشاكل
3. مساعدة المتعلم على أن يكون أكثر فعالية وقادر على التقويم الذاتي والتوجيه الذاتي,(Angelo,& Cross,1993,p17) وأكثر اندماجا ومشاركة وفعالية في عملية التعليم والتعلم.
4. مدى اكتسابه للقيم والاتجاهات التي تدعم تعلمه وتكيفه في الحياة الاجتماعية عامة والمهنية خاصة.
5. مدى إسهامه في تطور المجتمع

ثانيا- جودة العملية التعليمة: مدى ديناميكية العملية التعليمية في قاعة الدرس ومدى تحقيقها لأهداف البرنامج من حيث المستوى العلمي وطريقة الأداء والوسائل المستعملة ومستويات التفكير التي تنميها إن تقويم نتائج المتعلمين تعطي مؤشرات حول مدى الحاجة إلى تفعيل العملية التعليمية والجوانب التي ينبغي تطويرها بدءا بتحديد أهداف المادة تحديدا إجرائيا كنواتج تعليمية مرورا بطرائق التعليم والتعلم والوسائل الموظفة فيها إلى اختيار أدوات التقويم المناسبة التي تستطيع الحكم على مدى تحقيق الأهداف المحددة.

ثالثا- جودة التقويم المستخدم: إن الإصلاحات الحديثة في جودة التعليم تركز على العمليات ونواتج التعلم (Kulieke and et al,1990,p 21) وهذا مؤشر أساسي وهام للحكم ليس فقط على مدى جودة عملية التعلم أو المخرجات المتمثلة في المتعلمين، بل وعلى المؤسسة التعليمية عامة. وتبعا لذلك فان مفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرد إجراء الاختبارات التي تشمل الأسئلة الكتابية والتي تقيس المعارف والمهارات البسيطة والتي تجرى في فترات محددة، إلى مفهوم أكثر شمولية انه انتقال من الاختبارات التحريرية البسيطة إلى التقويم المتعدد ومن قياس معارف ومهارات بسيطة إلى قياس المستويات العليا من التفكير(Kulieke and et al,1990,p 22). ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة المهنية والعامة فضلا عن تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم والاتجاهات

التحولات التي أحدثها التقويم البديل

وعلى كل حال فقد أحدث التقويم البديل تحولات جذرية في فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم خاصة منها ما ذكره كولييك وزملاؤه .Kulieke et al الذين أشاروا إلى ثلاث تحولات أساسية هي:(and et Kulieke al,1990,p 22)

1. التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد
2. التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة
3. التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل

ونرى أن هناك تحولا آخر جدير بالذكر وهو:

4. التحول من التقويم الذي يستهدف تحقيق الكفاية إلى التقويم الذي يستهدف تحقيق الجودة والامتياز

وسنوضح فيما يأتي هذه التحولات بشيء من التفصيل والأمثلة:

التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد

أن سياسة الاختبارات التقليدية غالبا ما تقيس تعلم المتعلم من خلال الإجابة على أسئلة محددة فقط والتي تكون عادة (1) ملموسة ومهيكلة ويمكن الإجابة عنها خلال فترة زمنية محددة (2) وأنها لا تقيس عادة إلا عددا محدودا من المعارف والمهارات. أما الآن، ومع توسيع مفهوم التعلم، فإن اختبارات الورقة والقلم ما هي إلا نوع واحد فقط من الوسائل لجمع المعلومات عن تعلم المتعلمين. فالمفهوم المتعدد للتقويم يشمل بالإضافة إلى اختبارات الورقة والقلم، مقاييس وإجراءات أخرى مثل سلاليم التقدير ومراقبة أداء المتعلمين، والتفكير النقدي وتقويم المنتجات، وإجراء المقابلات، ومراجعة الأداء السابق للمتعلم وتقديم العروض ودراسة الحالات وغيرها.

فالمفهوم المتعدد للتقويم يوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلمين والطريقة التي تستخدم بها هذه المعلومات في تقويم تعلم المتعلم. ومن هنا فإن التقويم يحتاج إلى استغلال نقاط القوة لدى المتعلمين في كل مجالات حياتهم والاستفادة منها في في الموقف التعليمي.

التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة

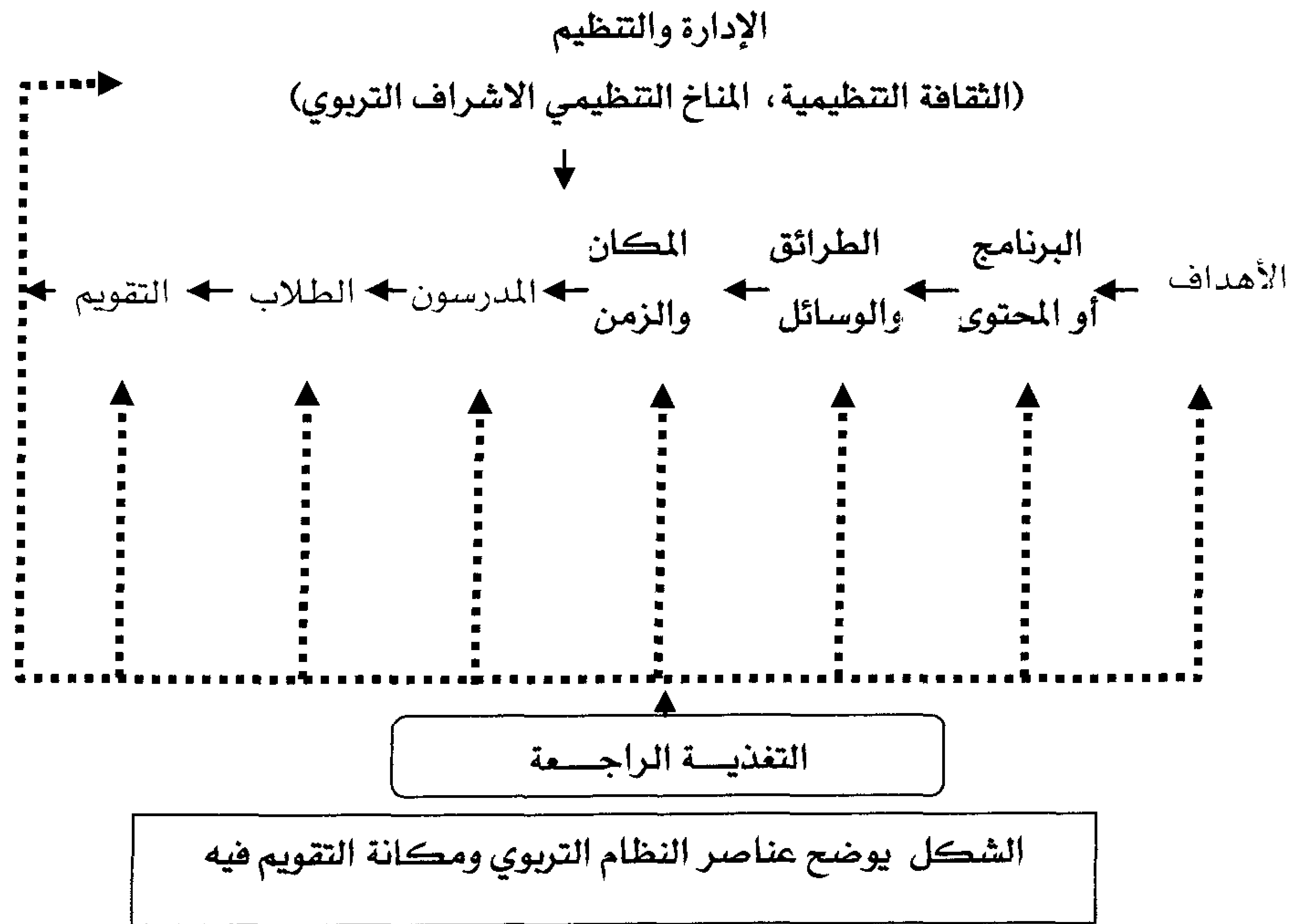
يتسم عصر المعلومات باطراد النمو، والدينامية والتغير في كتلة المعلومات. فالمتعلم ليس فقط في حاجة ماسة إلى المعرفة الرقمية، وإنما أيضا في حاجة إلى مجموعة متنوعة من الكفاءات حتى يستطيع أن يؤدي وظيفته في مجتمع المعلومات. وقد قام بيرنباوم Birenbaum بتحليل وتصنيف هذه الكفاءات والمهارات كما يأتي(Birenbaum ,1996 ,p16)

1. القدرات الإدراكية مثل حل المشكلات، التفكير النقدي، وصياغة الأسئلة والبحث عن المعلومات ذات الصلة، وإصدار الأحكام، والاستخدام الفعال للمعلومات،وإجراء ملاحظات وتحقيقات وابتكار وخلق أشياء جديدة، وتحليل البيانات وعرض البيانات شفهيا والتعبير الكتاب والشفهي
2. الكفاءات الماوراء معرفية أو الفوقية المعرفية مثل التأمل الذاتي والتقويم الذاتي
3. الكفاءات الاجتماعية مثل قيادة المناقشات، الإقناع، التعاون، والعمل في مجموعات وغيرها
4. التصرفات العاطفية مثل المثابرة، والدافع الذاتي والفعالية الذاتية والاستقلالية والمرونة، والتعامل مع حالات الإحباط.

التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل

إذا كان التقويم التربوي يوحي للبعض بأنّه آخر عملية في النظام التربوي وأنه يخص فقط المستوى الأول من هذا النظام وهم التلامذة، فإنّه في الواقع يشمل ويخص كل مستويات وعناصر النظام التربوي، بدءاً بالمتعلم وانتهاء بأول عملية في النظام التربوي وهي الأهداف التربوية. (انظر الشكل 2)

وإذا كان الهدف من تقويم المتعلم هو المتعلم نفسه للحكم له أو عليه في النجاح والرسوب، فإنّه في الواقع يعد معياراً أو محكاً أساسياً ومهماً للحكم على مدى نجاح أو إخفاق النظام التربوي ككل. فإذا كان هناك إخفاق أو خلل في المتعلم في أدائه أو تحصيله المعرفي أو جوانبه النفسية والاجتماعية والسلوكية، فإنّ ذلك يعني وجود خلل في مكان ما في النظام التربوي أو في إحدى مستوياته أو عناصره. ويبدأ طرح الأسئلة بدءاً بالسؤال العام: ما هو المشكل ؟ هل هو انخفاض تحصيل المتعلم أو أدائه أو مستوى قدراته أم هو ملمح المتعلم المرتبط بالقيم والاتجاهات...ثمّ تليه أسئلة أخرى حول مصادر المشكل. أسئلة مثل هل يعود السبب إلى المتعلم ؟ وإذا كان نعم، هل يعود السبب في ذلك إلى النظام التربوي أو أسباب خارجة عنه ؟



الشكل يوضح عناصر النظام التربوي ومكانة التقويم فيه

وإذا كانت الأسباب تعود للنظام التربوي فما هي مصادرها ؟ هل يعود إلى التنظيم والإدارة ؟ أم إلى الثقافة والمناخ التنظيمي للإدارة التربوية؟ أم للإشراف التربوي ؟ هل يعود إلى مستوى العلمي للمدرسين ومهاراتهم ؟ أم يعود إلى الهياكل

المدرسية وظروفها الفيزيقية أم إلى الفترة الزمنية والتوقيت غير المناسب للبرامج؟ هل يعود إلى طرائق التعليم والوسائل التعليمية المستعملة ؟ أم يعود إلى محتوى البرامج ؟ وهل يعود إلى الأهداف نفسها كعموميتها أو غموضها أو بساطتها أو عدم واقعيتها ؟ أم يعود إلى أساليب التقويم المستعملة ؟ وغير ذلك من التساؤلات التي تؤدي إلى تحديد الداء الذي يساعد على اختيار الدواء المناسب.

وإذا كان ضمان الجودة والاعتماد يقوم على تقويم كل عناصر النظام التربوي فإن تقويمه للمتعلم يقوم على كل ما يستطيع المتعلم أداءه بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تعلمها. ولا يستطيع أن يقوم بهذا إلا التقويم البديل الذي يقوم على التقويم المتعدد وهذا سواء من حيث المخرجات التي يتم تقويمها او من حيث الأساليب التي يستخدمها في عملية التقويم.

أهداف التقويم البديل:

إذا كان الغرض الرئيس من عملية التقويم هي تحسين عملية تعلم المتعلم بما يحقق أهداف البرنامج ورسالة المؤسسة التعليمية، فإن هناك أهدافا أخرى تستخدم لتحقيق عدة أغراض أخرى تختلف باختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم مثل أصحاب القرار والمعلمين والمتعلمين واوليائهم، ومن بين هذه الأهداف ما يأتي: (**Dietel** ,and et al ,1991.p8)

1. صياغة السياسات
2. المكافآت والجزاءات والممارسات المختلفة.
3. توجيه الموارد بما في ذلك الإفراد والأموال.
4. تحديد الأولوية ونقاط القوة والضعف في البرنامج .
5. تخطيط وتحسين البرامج.
6. الحصول على الاعتماد.
7. التشخيص وتحديد أداء الفرد ورصد تقدمه ومنح الدرجات.

8. تحفيز المتعلمين.
9. تحديد مسؤولية المؤسسة التعليمية.
10. اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية.

أساليب التقويم البديل

من مزايا التقويم البديل الذي يسهم في تحقيق معايير الجودة والاعتماد انه يعتمد تقويم الأداء مستعملا في ذلك عدة تقنيات نستعرضها فيما يأتي:

تقويم الأداء: Performance Evaluation :

يعرف بروالدي (Brualdi, 1998) تقويم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له(Brualdi, 1998,p6). كما يعرفه نيتكو (Nitko, 1996) بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم المتعلم وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في عدة مواد تعليمية وفي مواقف متعددة ليظهر انه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال الأداء(Nitko, 1996,p39).

ومن أمثلة تقويم الأداء تقديم عرض شفوي حول موضوع معين، إعداد مشروع بحث، تلخيص كتاب، إدارة حوار، إجراء تجربة علمية، كتابة مقالة حول موضوع معين، كتابة تقرير حول حادثة معينة، جمع مصادر من الانترنت وغيرها

وهناك عدة فنيات لتقويم الأداء منها ما ذكره الدوسري(الدوسري، 2004، ص 50):

التمرينات أو الأسئلة المفتوحة حول موضوعات تحريرية مثل حل مسائل رياضية أو كتابة مقال.

1. المهمات الممتدة: كإجراء تجربة أو بحث أو إعداد تقرير
2. الحقيبة التعليمية: وتحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مع المدرسين ومشاركته لهم في إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية، أو عمل أوراق بحثية ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم، حيث يستند إليها في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم(صبري، ومحب، 2001، ص 54)
3. المشروعات طويلة الأمد: كإجراء البحوث الميدانية أو جمع معلومات ميدانية حول موضوع معين أو تصميم مخطط هندسي أو تصميم برنامج حاسوب. ويمكن تنفيذ هذه المشاريع فرديا أو جماعيا
4. التجارب: مثل إجراء التجارب المعملية لدراسة أثر بعض المتغيرات على متغيرات أخرى أو دراسة نتائج تفاعل متغيرات أو مواد مع متغيرات أو مواد أخرى
5. المحاكاة: وتشير إلى قيام المتعلم بمحاكاة موقف أو دور معين كمحاكاة دور الطبيب أو دور المعلم أو دور الصحافي وغيره.

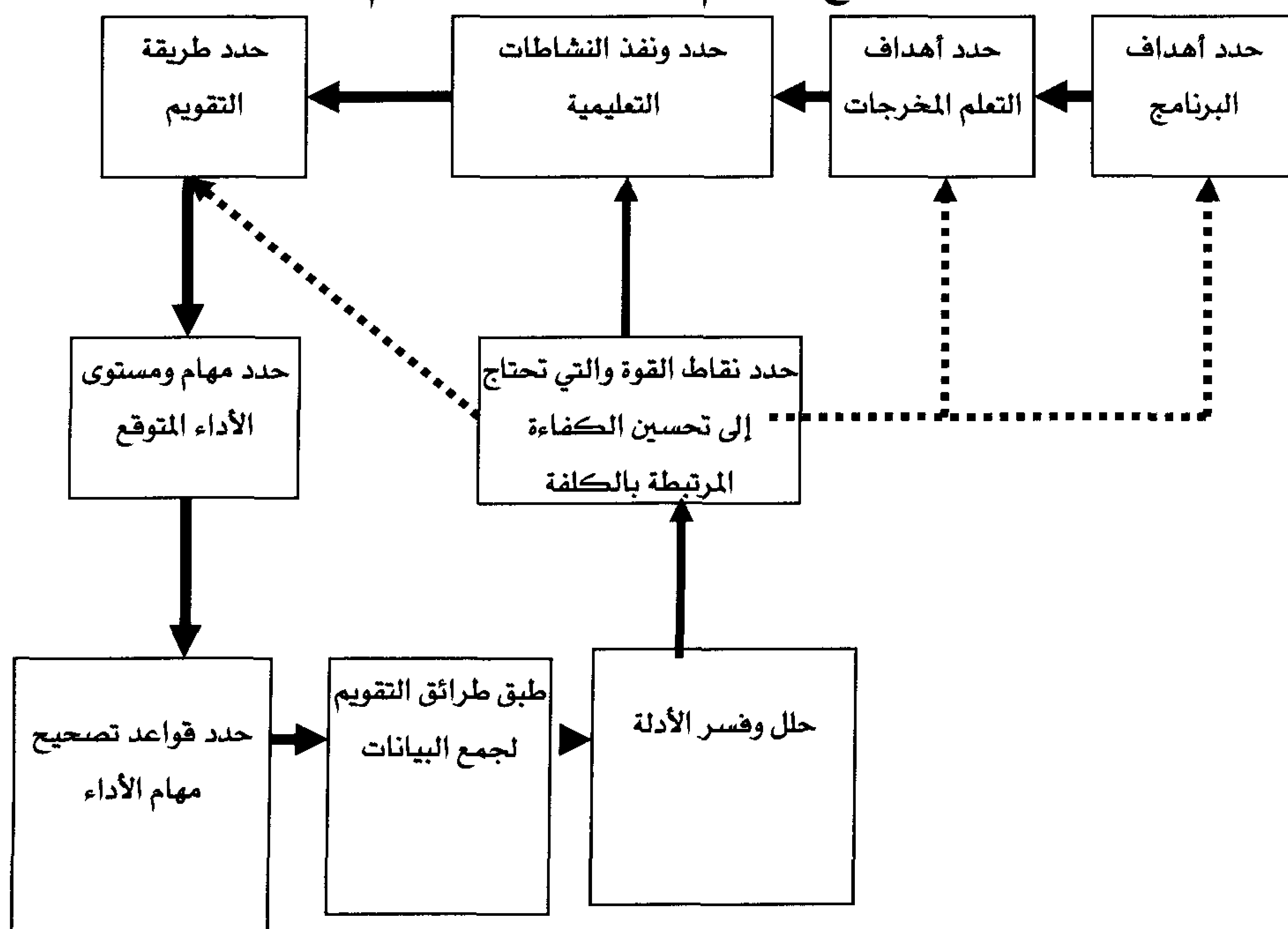
خطوات تصميم عملية تقويم الأداء:

من بين أهم الوظائف الإستراتيجية التي يقوم بها التقويم هي أنه يرسم إستراتيجية التعليم والتعلم لكل من المعلم والمتعلم. فإذا كان التقويم يقيس مستويات تفكير مختلفة كالتذكر والفهم والاستدلال والتحليل والتركيب والتقويم وغيرها، فإنه يجعل كلا من المعلم والمتعلم يتبنيان إستراتيجية قوية في التعليم والتعلم. وبالمثل، فالمتعلم الذي يتوقع أسئلة تقيس مستوى التذكر فقط،

قد يلجأ إلى تبني إستراتيجية ضعيفة في التعلم والمراجعة، تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات كما أخذها عن معلمه. فالمتعلم قد ينجح ولكن ليس بالنوعية الجيدة التي تتطلبها معايير الجودة. وهنا يكمن الفرق بين الكفاءة الكمية والكفاءة النوعية للنظام التربوي. وعليه ينبغي أن يراعى في تصميم عملية التقويم الربط الوظيفي بين كل من رسالة الجامعة وأهداف البرنامج وأهداف العملية التعليمية وأهداف التقويم.

يتطلب تصميم تقويم الأداء عدة إجراءات وخطوات متكاملة يوضحها الشكل (5). وسوف نستعرض كل خطوة من هذه الخطوات بشيء من التفصيل مدعمين ذلك ببعض الأمثلة النموذجية لغرض التوضيح.

شكل: نموذج تصميم مخطط عملية تقويم الأداء



وكما يبدو في الشكل فإن عملية التقويم تبدأ في الواقع من أول خطوة وهي أهداف المقرر وتنتهي عنده كتغذية راجعة

تحديد الأهداف والنواتج التعليمية

نظرا إلى أن عملية التقويم تستمد أكثر من الهدف العام للمقرر والأهداف أو النواتج التعليمية التي يضعها المعلم، فإنّ على المعلم أن يراعي في وضع أهدافه، أهداف البرنامج وأهداف المؤسسة التعليمية نظرا لارتباطها العضوي مع بعضها البعض. ثم بعد ذلك يحدد الهدف من عملية التقويم. هل هي مثلا تقويم تكويني مستمر لمعرفة مدى تطور عملية التعليم والتعلم، أم هي تقويم نهائي لمعرفة مدى تحقق أهداف المقرر. وهل يريد تقويم العمليات أو النواتج ذلك أن تقويم العمليات يحتاج أكثر إلى استعمال الملاحظة في أثناء أداء المتعلم لها لكن عادة ما يتم تقويم الاثنين معا.

كما ينبغي على المعلم أن يحدد أهدافه على شكل نواتج أو مخرجات والتي تتمثل في المعارف والمهارات والاتجاهات التي يريد تنميتها في طلابه. وقد أشار هيرمان وآخرون .Herman et al (الدوسري، 2004، ص 51) إلى أن المعلمين يحتاجون إلى طرح خمسة أسئلة على أنفسهم هي:

1. ما هي المهارات المعرفية الهامة التي أريد من طلابي تنميتها (التواصل الفعال عبر الكتابة، تحليل قضايا أو مواقف أو نتائج باستعمال مصادر أولية، حل مشاكل يومية، بناء مخططات ومشاريع)
2. ما هي المهارات الاجتماعية والوجدانية التي أريد من طلابي تنميتها في أنفسهم (العمل باستقلالية، العمل بالتعاون مع الآخرين، أن تكون لهم ثقة في أنفسهم، أن يكونوا واعين بأنفسهم)
3. ما هي المهارات الماوراء معرفية Metacognitive التي أريد من المتعلمين تنميتها (التبصر أو التفكير فيما يفكرون به أو يكتبونه أو يحللونه أو يؤدونه، تقييم استراتيجيات بحثهم، مراجعة تقدمهم عبر الزمن)

4. ما هي أنواع المشاكل التي أريدهم القيام بحلها (إجراء بحث، أنواع المشاكل العملية التي يستطيع البحث العلمي حلها)
5. ما هي المفاهيم والمصطلحات التي أريد من المتعلمين تطبيقها (مثلا: فهم العلاقة بين السبب والأثر، تطبيق مبادئ التعلم واستراتيجيات الفعال)

تحديد نشاطات ومهام تقويم الأداء

بعد تحديد النواتج التعليمية تأتي مرحلة تحديد المهام والنشاطات التي تتضمنها. ويجب هنا مراعاة الاعتبارات التالية في تحديد المهام

1. يجب أن تعكس مهام التقويم مواقف واقعية وأصيلة وهذا إما بملاحظة المتعلم في مواقف طبيعية في القاعة أو في مواقف تحاكي الواقع.
2. يجب أن لا تنحصر مهام التقويم في إيجاد الحل وإنما أيضا في كشف طريقة الوصول إليه
3. يجب أن تعكس المهام القيم الفكرية للمجتمع الذي تستقى منه المهام
4. يجب أن لا تتقيد المهام بأداء واحد او إجابة واحدة صحيحة
5. يجب أن تكون مهام التقويم ملائمة للمقرر لكن غير مقيدة بالمقرر المدروس
6. يجب أن تسمح مهام التقويم للمتعلم باختيار طريقة العرض المناسبة

وفيما يأتي أمثلة عن بعض مهام ونشاطات تقويم الأداء

1. إجراء استطلاع رأي الجمهور حول التدخين
2. كتابة مقال حول موضوع الإرهاب
3. تحليل بيانات تحليلا إحصائيا

4. المشاركة في عمل فريق لإعداد مخطط بحث لدراسة موضوع السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات لدى المتعلمين
5. إعداد دليل مقابلة لإجراء حوار مع خبير في مكافحة المخدرات

تجب الإشارة أخيرا إلى أن اختيار نشاط معين دون آخر يتوقف على عدة اعتبارات منها، ارتباطه بالأهداف أو النواتج التعليمية والوقت المخصص لأدائه والوضوح والواقعية والموثوقية والفائدة والكلفة.

قواعد تصحيح مهام الأداء

من الصعوبات التي يتميز بها تقويم الأداء هو تقديره من الناحية الكمية أو الكيفية ذلك أن الموقف التقويمي ليس سؤالا يحتاج إلى إجابة محددة بقدر ما هو سلسلة من المواقف أو النشاطات المتكاملة التي يصعب تقديرها بشكل مباشر كإجراء مقابلة أو تقديم مخطط بحث أو المشاركة في أعمال الجماعة أو كتابة مقال أو غير ذلك. لذلك اقترح علماء القياس قواعد أو محكات أو معايير لتقديرها والحكم على مدى جودتها وذلك من خلال تحليل هذه المهام أو النشاطات إلى عناصرها الأولية المكونة لها والتي تعتبر بمثابة محكات وحيث يصاغ كل عنصر صياغة وصفية واضحة تبين نوع الأداء. فإذا كانت المهمة على سبيل المثال تتكون من خمسة عناصر فإن الإجابة عن الخمسة عناصر يعد إجابة متميزة والذي يضمن إجابته عنصر واحد تعتبر إجابته ضعيفة وهكذا. ومن هنا فإن الأداء في المهمة يمكن وصفه في سلم متدرج من الحد الأدنى إلى الحد الأقصى المتميز.

وهناك طريقتان أساسيتين لتقدير الأداء: الطريقة الكلية في التقدير والطريقة التحليلية التي تتفرع بدورها إلى ثلاث طرائق هي قوائم الفحص وموازين التقدير الرقمية وموازين التقدير الوصفية

1. قوائم الفحص:

يقوم المعلم هنا بإعداد سلسلة أو قائمة من الأحداث السلوكية أو من الأسئلة التي ترتبط بالأداء الفعال في المهمة، ثم تستعمل هذه الأحداث كمعايير للحكم على جودة الأداء للمتعلم وذلك بتحديد السلوكيات المنجزة. ومن أمثلة هذه السلوكيات أو الأسئلة ما يأتي:

هل مواظب في أداء المهمة ؟

هل يقدم أفكار جديدة ؟

هل لديه معلومات كافية عن المهمة ؟

هل ينجز المهمة في موعدها ؟

2. موازين التقدير الرقمية

تستعمل هذه الطريقة لتقويم المتعلم في عدة جوانب من أدائه وشخصيته وهذا باستعمال سلم متدرج يتراوح عادة بين 3 و7 نقاط، والسلم الأكثر استعمالا هو 1 - 5 حيث يشير رقم 1 إلى أداء ضعيف ويشير رقم 5 إلى أداء مرتفع وهذه أمثلة لتقدير مدى تحقيق المتعلم للأهداف المتوقعة منه (الأداء)

المثال الأول: حدد درجة تحقيق المتعلم للهدف التالي: يقدم خطة علمية متكاملة للإجابة عن تساؤل بحث.

يتم تقدير الدرجة بواحد من عدة طرائق منها:

أولا- التقدير الرقمي: وفيه يعطى لكل تقدير درجة أو رقما معينا كما يأتي:

ممتاز =5، جيد =4، متوسط = 3، ضعيف =2، غير مقبول= 1

أو بطريقة الوصف

جدول ميزان التقدير الوصفي

التقديرات	أداء ممتاز يتعدى تحقيق الهدف المطلوب	غالبا يحقق الهدف المطلوب	عادة يحقق الهدف المطلوب في الوقت المطلوب	نادرا ما يحقق الهدف المطلوب في الوقت المطلوب
الدرجة	4	3	2	1

ثانيا-التقدير البياني: وفيه يطلب من الفرد وضع إشارة في موقع ما على الخط البياني الذي يتضمن في احد طرفيه تقديرا ايجابيا وفي الطرف الآخر تقديرا سلبيا

نادرادائما

شكل: ميزان التقدير البياني

3. موازين التقدير الوصفية

يعد هذا النوع من أهم الموازين وأكثرها استعمالا ودقة في تقويم الأداء ويتم فيه صياغة أوصاف تعكس مستويات مختلفة من الأداء الفعلي الذي يقوم به المتعلم ويقوم المعلم باختيار الوصف الذي ينطبق على المتعلم والمثال الاتي يوضح تقدير وصفي لمهارة طرح مشكلة البحث (الدوسري، 2004، ص 100)

جدول: ميزان التقدير الوصفي

	مستوى الأداء 4	مستوى الأداء 3	مستوى الأداء 2	مستوى الأداء 1
طرح المشكلة	يثير المتعلم سؤالا يتطلب التفكير والإبداع ويتحدى البحث فيه ويسهم في تقدم المعرفة	يثير المتعلم سؤالا يدفعه إلى التحدي والبحث	يبني المتعلم سؤالا يقوده إلى إجابة معروفة	يعتمد المتعلم على سؤال بحثي أثاره المعلم يتطلب القليل من الإبداع

استعمالات طرائق التقدير

تستعمل طرائق التقدير لتقويم الفرد في المجالات المعرفية والمهارية والخصائص النفسية والاجتماعية ومنها على سبيل المثال كمية ونوعية الأداء، درجة معرفة المتعلم بالموضوع، مدى تعاون المتعلم مع زملائه، مهارة العرض، مهارة الاتصال، الثقة وغيرها من الصفات.

عيوب موازين التقدير

تعتبر موازين التقدير من أكثر طرائق التقويم استعمالا إلا أنها تتميز ببعض النقائص منها، 1) ميل معظم المدرسين في التقويم إلى التركيز على المتوسط في حين يميل البعض الآخر إلى التقدير الضعيف ويميل الآخرون إلى التقدير المرتفع، 2) تحيز المعلم بعض المدرسين نحو أو ضد من يقوم بتقويمه.

التغذية الراجعة

تستخدم نتائج التقويم كتغذية راجعة لتعديل أو تطوير البرنامج. ففي حال ما إذا كانت نتائج التقويم تشير إلى فشل عملية التقويم في تحقيق أهداف البرنامج سيتم اللجوء إلى تعديل في البرنامج أو استراتيجيات التعليم والتعلم أو التقويم نفسه. ومن بين التعديلات المقترحة في البرنامج عادة(ابو دقة، 2005،ص67)، إضافة محتوى جديد للمقرر، استخدام كتاب دراسي جديد، إضافة أو تغيير بعض النشاطات، حذف ما لا يرتبط بالهدف، تغيير أسلوب التعليم والتقويم، وتغيير أسلوب وضع الدرجات

وأخيرا لا بد من الاشارة الى انه بالرغم من الفوائد المتعددة للتقويم البديل فإن هناك صعوبات تعترض تطبيقه منها مقاومة التغيير التي يمكن أن تأتي من المتعلمين والمدرسين على حد سواء نظرا لما يتطلبه من جهد ووقت متواصل، فضلا عن ارتفاع تكاليفه الخاصة بالتصميم واعداد التجهيزات وتدريب المدرسين وتخفيض نسبة المتعلمين الى المعلمين.

سادساً: التغذية الراجعة

يعد مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، غير أنها لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس على حد سواء. وكان أول من وضع هذا المصطلح هو: " نوبرت واينر " عام 1948 م. وقد تركزت في بدايات الاهتمام بها في مجال معرفة النتائج، وانصبت في جوهرها على التأكد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم، أم لا. ومما لا شك فيه أن التغذية الراجعة ومعرفة النتائج مفهومان يعبران عن ظاهرة واحدة.

تعريف التغذية الراجعة:

عرف البعض التغذية الراجعة بأنها عبارة عن استجابة ضمن نظام يعيد للمعطى: (الاستجابة التي يقدمها المتعلم) جزءا من النتائج.

وعرفها التربويون وعلماء النفس أمثال " جودين وكلوزماير " وغيرهما بأنها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة المتعلم.

وعرفها " مهرنز وليمان " على أنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها.

وباختصار يمكن القول إن التغذية الراجعة هي إعلام المتعلم نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل، وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية التعلمية إلى بلوغها.

أسس التغذية الراجعة:

من خلال المفهوم السابق للتغذية الراجعة يمكن حصر الأسس، أو العناصر الأساس التي ترتكز عليها على النحو التالي:

1 ـ النتائج: وتعني أن يكون المتعلم قد حقق عملا ما.

2 ـ البيئة: وهو أن يحدث النتاج في بيئة تعكس معلومات في حجرة الدراسة. بمعنى أن يوجه المعلم الانتباه تجاه المعلومات المنعكسة.

3 ـ التغذية الراجعة: وتعني المعلومات المرتبطة بهذه النتائج والتي يتم إرجاعها للطالب. حيث تعمل كمعلومات يمكن استقبالها وفهمها.

4 ـ التأثير: ويقصد به أن يتم تفسير المعطى (المعلومات) واستخدامه أثناء قيام المتعلم بالاشتغال على الناتج التالي.

ونستنتج مما سبق أن التغذية الراجعة هي عبارة عن معلومات تقدم للطالب بعد أن يقوم بالعمل المكلف به.

من الأمثلة على ذلك:

لدينا جملتان إحداهما تمثل التغذية الراجعة، والأخرى تمثل التغذية القبلية، فكيف يتم التمييز بينهما ؟

أ- يقول المعلم لطلابه: كونوا جاهزين الإشارة بأصبعكم إلى الحرف الذي يمثل الصوت الذي أنطقه.

ب ـ ثم يقول: إنني أرى أن معظمكم يركز بصره على الحرف الذي يوافق الصوت الذي نطقت به.

يلاحظ من العبارتين السابقتين أن: عبارة (ب) هي التي تمثل التغذية الراجعة، لأنها تتبع عملا ما يقوم به التلاميذ، إنها معلومات ذات علاقة بالعمل.

أما العبارة (أ) فإنه يمكن تصنيفها على أنها تغذية راجعة قبلية.

ومن خلال ذلك يمكن تعريف التغذية الراجعة القبلية بأنها عبارة عن معلومات تسبق العمل، وتوجه المتعلم إلى الإعداد لذلك العمل.

مثال آخر يوضح الفرق بين التغذية الراجعة، وغيرها من عمليات الربط بين النتائج والوسائل التي تؤدي إلى الربط بين المشاعر وحالة معينة.

أ ـ لقد قام الطلاب بعمل جيد في تزيين حجرة الصف.

ب ـ هل أنتم سعداء لأن حجرة الصف تبدو جميلة جدا.

في المثال السابق نجد أن عبارة (أ) تقدم مثالا واضحا دالا على التغذية الراجعة. حيث إنها تقدم معلومات تتعلق بالنتائج، وهي تزيين الفصل.

أما عبارة (ب) ما هي إلا وسيلة لربط مشاعر الطلاب بحالة معينة. فالشعور في هذا الموقف هو " السعادة الغامرة التي شعر بها الطلاب "، والحالة هي " حجرة دراسة مزينة باللوحات والوسائل التعليمية ".

إن المعلم في الحالة التي أشرنا إليها آنفا يريد من طلابه أن ينشئوا علاقة بين المشاعر السعيدة، وحجرة الدراسة الجميلة. فإذا استطاع المتعلم أن يربط جملة المعلم بعمله في تزيين صفه، فإن الجملة يمكن أن تصبح تغذية راجعة، ولكن المعلم لم يقدم تغذية راجعة واضحة، لأن العمل لم يذكر بوضوح.

ومن خلال ما سبق يمكن طرح السؤال التالي:

س ـ متى تكون الجملة، أو العبارة تغذية راجعة ؟

التغذية الراجعة يجب أن تكون متعلقة بالعمل. فإذا أخبرنا شخص ما بأن العرب والمسلمين أصحاب حضارة، فإننا نشعر بالرضا والسرور، ولكنه عندما يذكر أننا لم نقم بأي عمل يترتب عليه انتماؤنا لتلك الحضارة، فإن ذلك لا يشير بالضرورة إلى أن كل جملة تعزز، أو تقلل من شأن الذات هي تغذية راجعة. بل إن التغذية الراجعة يجب أن ترتبط بعمل ما كما ذكرنا سابقا. كما يجب علينا

الـربط بـين العمـل وبـين المعلومـات المقدمـة، وعندئـذ تكـون تلـك المعلومـات الـتي نقدمها للآخرين تغذية راجعة.

ومما سبق يتأكد لنا أن التمييـز بـين التغذيـة الراجعـة، والجملـة الإيجابيـة، أو السلبية أمر مهم وضروري في حجرة الدراسة، فالتغذية الراجعة تخبر المتعلم عن عمل قام به، أمـا الجملـة الإيجابيـة فإنهـا يمكـن أن تزيـد مـن سـروره، ولكـن لا يتوقع أن تُحدث تغييرا في سلوكه.

أهمية التغذية الراجعة:

للتغذيـة الراجعـة أهميـة عظيمـة في عمليـة الـتعلم، ولا سـيما في المواقـف الصفية إذ أنها ضـرورية ومهمـة في عمليـات الرقابـة والضـبط والـتحكم والتعـديل الـتي ترافـق وتعقـب عمليـات التفاعـل والعلـم الصـفي. وأهميتهـا هـذه تنبثـق مـن توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل فضلا عن دورها المهم في استثارة دافعيـة الـتعلم، مـن خـلال مسـاعدة المعلـم لتلميـذه علـى اكتشـاف الاسـتجابات الصحيحة فيثبتها، وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغاؤها.

إن تزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يمكـن أن يسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم، واندماجه في المواقف والخبرات التعلمية. لهذا فـالمعلم الـذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعلمي يسوده الأمـن والثقـة والاحـترام بـين الطـلاب أنفسـهم، وبيـنهم وبـين المعلـم، كمـا يسـاعد علـى ترسـيخ الممارسـات الديمقراطيـة، واحـترام الـذات لـديهم، ويطـور المشـاعر الإيجابيـة نحـو قـدراتهم التعلمية والخبراتية.

ومما تقدم يمكـن إجمال أهمية التغذيـة الراجعـة في المواقف الصفية على النحو التالي:

1ـ تعمـل التغذيـة الراجعـة علـى إعـلام المـتعلم بنتيجـة عملـه، سـواء أكانـت صحيحة أم خاطئة.

2. إن معرفة المتعلم بأن إجاباته كانت خاطئة، والسبب في خطئها يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة، كان هو المسؤول عنها.

3ـ التغذية الراجعة تعزز قدرات المتعلم، وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم.

4. إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخاطئة التي تكونت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخاطئة.

5. استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى دافعية التعلم.

6. توضح التغذية الراجعة للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه.

7. كما تُبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من طلاب صفه، والتي لم يحققوها بعد، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم، وأسلوبه في التعليم.

خصائص التغذية الراجعة:

يفترض التربويون وعلماء النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص هي:

1 ـ الخاصية التعزيزية:

تشكل هذه الخاصية مرتكزا رئيسا في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم، وقد ركز أحد الباحثين على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج، حيث يرى أن إشعار المتعلم بصحة استجابته يعززه، ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.

2 ـ الخاصية الدافعية:

تشكل هذه الخاصية محورا مهماً، حيث تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن. مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية

التعلم، ويقبل عليها بشوق، ويسهم في النقاش الصفي، مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم.

3 ـ الخاصية الموجهة:

تعمل هذه الخاصية على توجيه الفرد نحو أدائه، فتبين له الأداء المتقن فيثبته، والأداء غير المتقن فيحذفه، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم إلى الظواهر المهمة للمهارة المراد تعلمها، وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعيته للتعلم، فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه. لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة، وتصحح الأخطاء، وتعدل الفهم الخاطئ، وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة، وهذا يزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وبنتائجه التعلمية.

تأثير التغذية الراجعة:

التغذية الراجعة عبارة عن معلومات نراها ونسمعها أو نشمها أو نتذوقها أو نحس بها، وهي كمعلومات لا تشبه الناتج، ولا تشبه استجاباتنا للتغذية الراجعة. غير أن المعلومات (المعطى) تؤثر على المتعلم من حيث الآتي:

1. تعزز الأعمال، أو التصرفات التي يقوم بها المعلم، وهذا التعزيز يزيد من قوة العمل.

2. تقدم لنا معطى معينا (معلومات) يمكن استخدمها لتعديل العمل، أو تصحيحه، مما يدفع المتعلم إلى تنويع مفرداته المستخدمة، ويتجنب التكرار، ويسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة التصحيحية، حيث إنها تقدم معلومات يمكن استخدامها لتوجيه التغيير. ويمكن تصنيف التغذية الراجعة التصحيحية، والتغذية الراجعة المؤكِّدة على أنها راجعة إخبارية.

3. تعزيز المشاعر: يمكن أن تعمل التغذية الراجعة على زيادة مشاعر السرور، أو الألم عند المتعلم.

أنواع التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة أشكال وصور كثيرة ومتعددة، فمنها ما يكون من النوع السهل الذي يتمثل في (نعم أو لا)، ومنها ما يكون أكثر تعقيدا وتعمقا، كتقديم معلومات تصحيحية للاستجابات كالتي أشرنا إليها سابقا، ومنها ما يكون من النمط الذي تتم فيه إضافة معلومات جديدة للاستجابات. وقد قدم الباحث (هوكنج) تصنيفا لأنواع التغذية الراجعة وفق أبعاد ثنائية القطب، وذلك على النحو الآتي:

1. تغذية راجعة حسب المصدر (داخلية - خارجية):

تعتبر التغذية الراجعة من أهم العوامل التي تؤثر في المتعلم، فهي تشير إلى مصدر المعلومات التي تتوافر للمتعلم حول طبيعة أدائه لمهارة ما. فمصدر هذه المعلومات إما أن يكون داخليا، وإما أن يكون خارجيا، وتشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلم من خبراته وأفعاله على نحو مباشر. وعادة ما يتم تزويده بها في المراحل الأخيرة من تعلم المهارة، ويكون مصدرها ذات المتعلم.

أما التغذية الراجعة الخارجية فتشير إلى المعلومات التي يقوم بها المعلم، أو أي وسيلة أخرى بتزويد المتعلم بها، كإعلامه بالاستجابة الخاطئة، أو غير الضرورية، التي يجب تجنبها أو تعديلها، وغالبا ما يتم تزويد المتعلم بها في بداية تعلم المهارة.

2 - التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها (فورية - مؤجلة):

فالتغذية الراجعة الفورية تتصل وتعقب السلوك الملاحَظ مباشرة، وتزود المتعلم بالمعلومات، أو التوجيهات والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك، أو تطويره أو تصحيحه.

أما التغذية الراجعة المؤجلة هي التي تعطَى للمتعلم بعد مرور فترة زمنية على إنجاز المهمة، أو الأداء، وقد تطول هذه الفترة، أو تقصر حسب الظروف.

3ـ التغذية الراجعة حسب شكل معلوماتها (لفظية ـ مكتوبة):

يؤدي تقديم التغذية الراجعة على شكل معلومات لفظية، أو معلومات مكتوبة إلى استجابة المتعلمين إلى اتساق معرفي لديهم.

4ـ التغذية الراجعة حسب التزامن مع الاستجابة (متلازمة ـ نهائية):

تعني التغذية الراجعة التلازمية: المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلم مقترنة بالعمل، وأثناء عملية التعلم أو التدريب، وفي أثناء أدائها.

في حين أن التغذية الراجعة النهائية تُقدم بعد إنهاء المتعلم للاستجابة، أو اكتساب المهارة كليا.

5ـ التغذية الراجعة الإيجابية، أو السلبية:

التغذية الراجعة الإيجابية: هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم حول إجابته الصحيحة، وهي تزيد من عملية استرجاعه لخبرته في المواقف الأخرى.

والتغذية الراجعة السلبية تعني: تلقي المتعلم لمعلومات حول استجابته الخاطئة، مما يؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل.

6ـ التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة (صريحة ـ غير صريحة):

التغذية الراجعة الصريحة: هي التي يخبر فيها المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة، أو خاطئة، ثم يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخاطئة، ويتطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته له.

أما في التغذية الراجعة غير الصريحة فيُعْلم المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ، ولكن قبل أن يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ، ثم يعرض عليه السؤال مرة أخرى، ويطلب منه أن يفكر في الجواب الصحيح، ويتخيله في ذهنه، مع إعطائه مهلة محددة لذلك، وبعد انقضاء الوقت المحدد، يزوده المعلم بالجواب الصحيح، إن لم يتمكن المتعلم من معرفته.

المعلمون وإعطاء التغذية الراجعة:

إن من مهام المعلمين في غرفة الصف أن يقدموا معلومات التغذية الراجعة الضرورية، أو الإشارة إليها لطلابهم، وعليهم أن يتأكدوا من أن المتعلم يستطيع أن يلاحظ العلاقة بين العمل والمعلومات المقدمة إليه في التغذية الراجعة. فإن كانت البيئة المثيرة معقدة أو جديدة، أو كان العمل معقدا أو جديدا فإنه يتعين على المعلم أن يخطط لكيفية توجيه الطلاب لإدراك معلومات التغذية الراجعة المهمة. كما يتعين على المعلمين أيضا أن يحاولوا كلما أتيحت لهم الفرصة أن يقدموا معلومات التغذية الراجعة بعد أداء العمل مباشرة. وإذا تعذر ذلك كما هو الحال داخل غرفة الصف، عندئذ فإنه يجب على المعلم أن يخطط لطرق تجعل الطلاب يتذكرون أعمالهم لكي يقدم لهم معلومات التغذية الراجعة في وقت تكون فيه الأعمال ما زالت حية، أو حاضرة في الذاكرة.

دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثر في التغذية الراجعة:

يعد دور المعلم في إدارة الظروف التي تؤثر على التغذية الراجعة، أو يجعلها أكثر مناسبة لتزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة، بعد تقديم العمل الذي يكلفون به، دورا مهما ومفيدا، لذا من أجل تحقيق هذا الدور يجب مراعاة التالي:

1. التأكد من استيعاب الطلاب لمعلومات التغذية الراجعة.

إن من الضروري على المعلم الجيد ألاّ يفترض أن الطلاب يستوعبون التغذية الراجعة لمجرد أنها قريبة منهم، بل إنه يقدم معلومات التغذية الراجعة من خلال تركيز انتباه الطلاب عليها، ومن خلال توجيه الطلاب أثناء تقديمها.

2. التأكد من أن الطلاب يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وما يقدمه المعلم من تغذية راجعة.

قد يظن المعلم أحيانا أن ما يقدمه لطلابه من تغذية راجعة أنها واضحة بالنسبة لهم، لكونها واضحة بالنسبة له، لكن الأمر مختلف جدا، فغالبا ما

تكون المعلومات التي يقدمها المعلم للطلاب غير واضحة لهم، لذلك يجب عليه أن يستخدم كلمات تحدد العمل بشكل واضع، يمكّن الطلاب من الاستفادة منه.

3ـ إعلام المتعلم بالهدف المرغوب تحقيقه:

عندما يعرف المتعلم الهدف أو الغاية من العمل الذي يكلف به، فإنه يستطيع أن يخطط لاستراتيجته التعلمية، ويستطيع أيضا أن يبحث بين المثيرات الكثيرة عن المعلومات المهمة. أن معرفة الهدف تعتبر مهمة بالنسبة للسلوك والانضباط والتعلم الأكاديمي، وعلى المتعلم أن يعرف السلوك المتوقع منه.

4ـ على المعلم مراعاة اتساق تقديم التغذية الراجعة في الحال كلما أمكن ذلك.

من الصعوبة بمكان، إن لم يكن مستحيلا أن يقدم المعلم لكل طالب تغذية راجعة فورية عندما يكون عدد طلابه ما يقرب من (15) خمسة عشر طالبا أو أكثر في حجرة الدراسة. لذلك نقدم بعض الاقتراحات التي قد تساعد الطلاب على ربط التغذية الراجعة مع العمل حتى عندما يتم تأجيلها:

أـ عند تعيين مهمة جديدة ينبغي شرحها فورا للطلاب، كحل الأمثلة المتعلقة بها، والتحدث عما ستفعله أثناء العمل.

ب ـ أن يطلب المعلم من الطلاب حل عدد من الأمثلة مع مراقبته لهم، ومناقشة الأخطاء وكيفية تصحيحها.

ج ـ قبل تعيين العمل الجديد عليه التأكد من أن الطلاب يستطيعون أن يحلوا الأمثلة بنجاح.

دـ إن يعطي المعلم الطلاب فرصة لتصحيح محاولاتهم التدريبية، ويتعين عليه أن يختار بشكل عشوائي عددا من الوراق لإعادة تفقدها، والتأكد من أن تصحيح الطلاب لها بشكل صحيح.

هـ - عندما يعيد المعلم الأوراق التي قام بتصحيحها، يجب عليه أن يخصص وقتا لمناقشتها، وعندما يتم تأجيل التغذية الراجعة، فإن الطلاب غالبا ما ينسون العمل، لذا يحتاج المعلم لمساعدتهم في تذكّره.

الغرض من تقديم المعلم التغذية الراجعة:

ينبني على تقديم المعلم التغذية الراجعة لطلابه مقاصد وأغراض أهمها:

1. التأكيد على صحة الأداء، أو السلوك المرغوب فيه، مع مراعاة تكراره من قبل الطلاب، لتحديد أداء ما، على أنه غير صحيح، وبالتالي عدم تكراره من الطلاب في حجرة الدراسة، وهو ما يعرف بالتغذية الراجعة المؤكِّدة، وقد أشرنا إليها سابقا.
2. أن يقدم المعلم معلومات يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين أداء ما، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية، وقد أشرنا إليها سابقا أيضا.
3. توجيه المتعلم لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح، أو تحسين الأداء، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية الاكتشافية.

ويلاحظ أن الأنواع الثلاثة الأول موجهة لتغيير، أو تعزيز معلومات المتعلم.

4. زيادة الشعور بالسعادة (الشعور الإيجابي) المرتبط بالأداء الصحيح، كي تتولد لدى لطالب الرغبة لتكرار الأداء، وزيادة الشعور بالثقة والقبول، وهذا ما يعرف بالثناء.
5. زيادة الشعور بالخجل، أو الخوف (الشعور السلبي) كي لا يتعمد المتعلم إلى تكرار تصرف ما، وهو ما يعرف بعدم القبول.

وهذان النوعان موجهان لتعزيز، أو تغيير مشاعر المتعلم.

شروط التغذية الراجعة:

لكي تتاح الفرص للمعلم من استخدام التغذية الراجعة في المواقف الصفية، وتحقيق الأهداف المرجوة في عمليات التحسين والتطوير إلى يُراد إحداثها في العملية التعليمية التعلمية، فلا بد أن تتوافر الشروط التالية:

1. يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.
2. يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة.
3. يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهما عميقا، وتحليلا علميا دقيقا.
4. يجب أن تتصف عملية التغذية الراجعة بالشمولية، بحيث تشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، وجميع المعلمين على اختلاف مستوياتهم التحصيلية والعقلية والعمرية.
5. يجب أن يُستخدم في عملية التغذية الراجعة الأدوات اللازمة بصورة دقيقة. (**زياد**، 2013، ص 1-14)

http://www.drmosad.com/index95.htm تاريخ الدخول 1-8 -2013

سابعا: التقويم الذاتي وتقويم الاقران

التقويم الذاتي وتقويم الأقران

كما أن التقويم التربوي البديل يستند إلى منظور جديد للتعلم الإنساني يؤكد المشاركة النشطة من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات يوظفها في فهم المادة التعليمية، وإضفاء معنى ودلالة عليها. فإن التقويم الذاتي يعد مكونة أساسية من مكونات التعلم المستقل للمتعلم، وزيادة دافعيته، وتقديره لذاته، ويوجه نظره بدرجة أكبر إلى ما يقوم بأدائه، وكيف يؤديه، وبذلك ينمي لديه التفكير الناقد البناء.

كما أن تقويم الأقران يسمح للمتعلمين بالعمل معاً في تقييم أعمال بعضهم البعض الآخر، وبذلك يصبح للمتعلمين دور إيجابي نشط في تعلمهم، وتقويم أعمالهم بأنفسهم.(علام، 2004، ص207).

مفهوم التقويم الذاتي:

أوضح باود (Boud,1991) الخصائص المميزة للتقويم الذاتي بأنها تتضمن مشاركة التلامذة في تحديد مستويات ومحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم، وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المحكات والمستويات. وهاتان الخاصتان تمثلان عنصري أي عملية تقويم. وبذلك يعد التقويم الذاتي أداة أو وسيلة للانعكاس، والتعلم، والمراقبة أو الضبط الذاتي للأداء.

فالتقويم الذاتي يستخدم لأنه يمكن أن يزيد دافعية المتعلم، وثقته بنفسه، وإحساسه بامتلاك مقدرات تعلمه دون تدخل خارجي، ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته وتقرير النتائج، كما يمكن أن يثري المناهج وبخاصة في الجوانب الوجدانية، وييسر التعلم المستقل.

ويقتصر دور المعلم في التقويم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تعزز عمل المتعلم وتقويمه الذي يقوم به بنفسه، ويوضح الخطوات التالية في التقويم، ويحث المتعلم على إعادة النظر في تقويمه والأساليب التي استخدمها في ذلك، دون أن يوجه إليه اللوم، أو يبدي اعتراضه على تعليقاته. وبذلك يكون المعلم ميسراً لتعلم طلبته، وموجهاً لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة.

مفهوم تقويم الأقران

يرتبط تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي، حيث يتضمن قيام كل متعلم بتقويم أعمال أقرانه. إذ يمكن لمتعلمين مثلاً أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دقة، أو

ملائمة عمل الآخر. غير أن هذا يتطلب تنظيماً وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً، والأحكام الناتجة عنه صائبة.

ويرى فلاشيكوف (Flachikov,1995) أن تقويم الأقران يمكن الإفادة منه في عملية التعلم. فهو يشجع التلامذة على التفكير، ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسئولية تعلمهم كما في التقويم الذاتي. وكذلك يساعدهم في تعرف خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل.

غير أن تقويم الأقران يختلف عن التقويم الذاتي في أنه يشعر المتعلم الذي يتم تقويمه بواسطة زميل له بسلطة هذا الزميل. مما قد يجعله يتخذ موقفاً رافضاً. كما أن العلاقات القائمة بين التلامذة، سواء كانت علاقات صداقة، أو تفضيل، أو تحيز، تؤثر في صدق تقديراتهم لأقرانهم.

كذلك ربما لا يكون لدى التلامذة معارف ومهارات كافية في مجال دراسي معين تمكنهم من تقويم أقرانهم تقويماً عادلاً.

ويتأثر تقويم الأقران أيضا بالسياق الذي يجري فيه التقويم. فإذا كان التلامذة يعملون في مواقف تنافسية، فإنه يحتمل أن تكون تقديراتهم لأقرانهم منخفضة، أو غير عادلة. وكذلك ربما تكون تقديراتهم غير معبرة عن أداء بعض أقرانهم الذين يعملون في مواقف جماعية تعاونية.

لذلك ينبغي الحيطة عند استخدام هذا النمط من التقويم، نظراً لأنه يتضمن عمليات إضافية، ومشاعر متباينة، ليست متواجدة في التقويم الذاتي.

والخلاصة أن التقويم الذاتي، وتقويم الأقران يعدان من العمليات التي بواسطتها يعطى المتعلم بعض المسؤولية في إصدار أحكام تتعلق بجودة عمله (تقويم ذاتي)، أو عمل غيره (تقويم الأقران).

ويحاول كل من نوعي التقويم ما يأتي:

1. زيادة استقلالية المتعلم.
2. فهم المتعلم للمادة الدراسية فهماً متعمقاً.
3. تحويل المتعلم من متلق سلبي إلى مقوم.
4. جعل المتعلم قادراً على نقد أعماله بنفسه.
5. توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للمتعلم.

مبررات التقويم الذاتي، وتقويم الأقران

يعد التقويم التربوي بعامة من المفاهيم التي ارتبطت في أذهان التلامذة بأنه عملية إصدار أحكام عليهم من جانب المعلمين الذين يمارسون سلطتهم المعتادة. غير أنه حدثت في الآونة الأخيرة تحولات جوهرية في الفكر التربوي فيما يتعلق بهذه النظرة التقليدية لعملية التقويم، وكيفية انتقال السلطة فيها من المعلم إلى المتعلم. فبدلا من الدور السلبي للمتعلم في تقويم أعماله، وإصدار أحكام حول أدائه وتحصيله، أصبح من الضروري أن يعاون المعلم طلبته في تنمية قدرتهم على التفكير بأنفسهم، وزيادة ثقتهم في قدرتهم على التعلم، وتقويم تعلمهم واستمراريته بعد تخرجهم.

غير أن المنظور الجديد للتقويم التربوي البديل يؤكد أن أساليب التقويم تؤثر في تعلم التلامذة، حيث إنهم يبذلون الجهد، ويستغرقون الوقت، لأي إنجاز مهام تقويمية تؤدي إلى نتاجات أو أدوات واقعية متكاملة. وعمليات ومراحل إنجاز هذه المهام تؤدي إلى تحقيق نواتج تعليمية مهمة تسهم فيها عملية التقويم. والتقويم الذاتي وتقويم الأقران يعززان هذا المنظور الجديد. فالمتعلمون يتعلمون من خلال مشاركتهم النشطة في المهام المعرفية والأدائية، كما أن تقويم أنفسهم بأنفسهم، وبواسطة أقرانهم، يعد جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم؛ لذلك أصبح التقويم والتعليم يتم تصميميها كنشاط واحد متكامل.

وقد أسهمت التطورات المتسارعة في تقنيات المعلومات، والمفهوم المعاصر للمعرفة، في تأكيد أهمية التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

ومن العوامل الأخرى التي أسهمت في تأكيد أهمية التقويم الذاتي وتقويم الأقران التوجه نحو نظام العولمة. فكثير من التلامذة أصبح يدرك تداخل القضايا والاهتمامات، والمصالح المشتركة بين دول العالم.(علام، 2004، ص209)

أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران



(علام، 2004، ص218).

معلم المدرسة الأساسية

مصادر الكتاب

مصادر الكتاب

المصادر العربية:

القرآن الكريم

1. ابن جني. الخصائص، (تحقيق: عبد الحليم النجار) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1986 .

2. ابن فارس، ابو الحسين أحمد. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق السيد أحمد صقر، القاهرة، عيسى البابي الحلبي، 1977.

3. ابن قتيبة، ابو محمد عبد الله بن مسلم. تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، ط 2، دار التراث، القاهرة ،1973 م.

4. أبو دقة سناء ابراهيم. تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي على مستوى المساق. الجودة في التعليم العالي، المجلد الاول (2) ديسمبر فلسطين: الجامعة الاسلامية بغزة(2005).

5. ابو شعيرة، خالد محمد. دراسات تربوية في القرن العشرين، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2013م).

6. ابو عجمية، محمود سمارة. اللغة العربية نظامها، وآدابها، وقضاياها المعاصرة، ط1، عمان، الاردن،1989.

7. احمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ،1985.

8. آل ياسين، محمد حسين. المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، ط1، دار العلم للطبع والنشر، بيروت، 1974.

9. الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب. إعجاز القرآن، دار المعارف، 1981.

10. البجة، عبد الفتاح حسن. اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة -المرحلة الاساسية العليا، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان – الاردن، 1999.

11. بديع، محمود مبارك القاسم. تخطيط برامج التدريب في اثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في العراق، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة -مصر، مطبعة الامة، 1948.

12. برجستراسر. التطور النحوي للغة العربية، تعليق د. رمضان عبد التواب، د-ط، د-ت.

13. البغدادي، محمد رضا. الأهداف والخيارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرائق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984م.

14. تقرير صادر عن اليونسكو (تأليف مجموعة باحثين): معلمون لمدارس المستقبل تحليل المؤشرات العالمية للتعليم، ترجمة: بهاء شاهين، العدد(873)، ط1، طبع بالهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، مصر، (2005م).

15. جابر، جابر عبد الحميد وآخرون. مهارات التدريس، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985م.

16. جابر، جابر عبد الحميد وآخرون، مهارات التدريس، ط 1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1985م.

17. الجاحظ، عثمان بن بحر. البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1985.

18. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة -ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000م.

19. الجبوري، فلاح صالح حسين. طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الرضوان للطباعة والنشر والتوزيع، عمام- الاردن ، (2015م).

20. جرادات عزت، وآخرون. التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر- الأردن.الطبعة الثانية، (د ت).

21. الجشعمي، مثنى علوان، وشذى مثنى علوان الجشعمي. التدريس فن وعلم واخلاق، جامعة ديالى – كلية التربية الاصمعي، العراق، (2009م).

22. الجلاد ، ماجد ، تدريس التربية الإسلامية ، الأسس النظرية والأساليب العملية ، ط 1 ، دار المسيرة ، عمان – الاردن ، 2004 م

23. الجومرد، محمود. الطرق العملية لتدريس اللغة العربية، مطبعة الهدف، الموصل، العراق ،1962.

24. حرب، ماجد، واخرون. قراءات في المناهج والتدريس، ط1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الاردن، (2010م).

25. الحريري، حسن، وآخرون. الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين، ط1، دار مصر للطباعة، القاهرة، د.ت.

26. حسان، تمّام. اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (1979م).

27. حمادنه، محمد محمود ساري، وخالد حسين محمد عبيدات. مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق –اساليب -استراتيجيات)، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد-الاردن، (2012م).

28. حميدة، أمام مختار وآخرون. مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000م.

29. الحيلة، محمد محمود. أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، 2001م.

30. الحيلة، محمد محمود. تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2000م.

31. خازر، مهند. أنماط التهيئة والغلق التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد (3) 2005م (بحث منشور).

32. الخزاعلة، محمد سلمان، وتحسين علي المومني، المعلم والمدرسة، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2013م).

33. خطاب، محمد صالح. صفات المعلمين الفاعلين (دليل للتأهيل والتدريب والتطوير)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الاردن، (2007م).

34. الخطيب جمال محمد. وحمدي، نزيه. تعديل السلوك(ط1)، مطبعة جامعة القدس المفتوحة، الاردن، 1997 م.

35. الخطيب، جمال محمد. تعديل السلوك الإنساني، (ط3)، مكتبة الفلاح، الكويت، 1995م.

36. الخطيب، جمال محمد. تعديل سلوك الأطفال المعوقين، (ط1)، مطبعة إشراق للنشر والتوزيع، الاردن، 1992م.

37. خليفات، نجاح عودة. تربويات المعلم الذي نريد، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، (2013م).

38. الخليفة، حسن جعفر. التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، ط1، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا، 1996م.

39. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتاب الحديث، وجدارا للكتاب العالمي، عمان – الاردن (2009م).

40. دنديس، علاء الدين تيسير. دليل المعلمين الجدد، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2009م).

41. الدوسري راشد حمادي. القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر العربي، عمان – الاردن (2004)

42. ديب، الياس. مناهج وأساليب في التربية والتعليم، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1981.

43. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. مختار الصحاح، عنيت بضبطها وتصحيحها السيدة سميرة خلف الموالي / المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت، د-ت.

44. الربيعي، محمد بن عبد العزيز. مدخل لفهم جودة عملية التدريس (المنهج -ادوار المعلم -مدخل التدريس - الجودة التعليمية)، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الاردن، (2013).

45. الربيعي محمود داود سلمان. طرائق واساليب التدريس المعاصرة، ط1، جدارا للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

46. الرحيم، احمد حسن، الطرق الحديثة في التدريس، كلية الفقه في النجف الاشرف، الجامعة المستنصرية، 1987 م.

47. روبرت، سند، وآرثر كارين. الاستجواب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحمس، مدخل لمفهوم الذات، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، الطبعة الثانية، جامعة بغداد، 1985م.

48. الروسان، فاروق. تعديل وبناء السلوك الإنساني، (ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن ،2000م.

49. زايد، فهد خليل. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، الطبعة العربية ، دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (2013).

50. زريق، محمد. تحليل العملية التعليمية، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض ،1960.

51. الزعانين، جمال. التربية التكنولوجية ضرورة القرن الحادي والعشرين، مكتبة آفاق، غزة، (2001م).

52. الزنبقي، حنان سليمان. التدريب الإلكتروني، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، (2011).

53. زهران، حامد عبد السلام. التوجيه والارشاد النفسي، مطبعة التقدم، القاهرة،1977 م.

54. زيتون، حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، ط 2، ج الثاني عالم الكتب، 2001 م.

55. زيتون، كمال ، التدريس ، نماذجه ومهاراته ، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ،الإسكندرية ، 1997 م .

56. السكارنة (أ)، بلال خلف. تصميم البرامج التدريبية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، (2011).

57. السكارنة (ب)، بلال خلف. الحقائب التدريبية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن، (2011).

58. سليمان ، عبد الرحمن سيد. سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة(ج2)، الاساليب التربوية والبرامج التعليمية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، 1999م.

59. سمك، محمد صالح. فن التدريس للتربية اللغوية ، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة (1979م).

60. السويسي، رضا ، وعبيد ، عبد اللطيف. طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالوطن العربي وسبل الارتقاء بها ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية (1996م).

61. شبر، خليل ابراهيم، واخرون. اساسيات التدريس دار المناهج، عمان- الاردن، 2005.

62. صبري ، ماهر، ومحب الرافعي0 التقويم التربوي ، أسسه وإجراءاته ، مكتبة الرشد، الرياض، (2001).

63. العامري، عبد الله. المعلم الناجح، ط1 ، دار اسامة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2009م).

64. عبد الحليم، أحمد المهدي. أشتات مجتمعات في التربية والتنمية ، دار الفكر العربي، القاهرة، (2003م) .

65. عبد العزيز، صالح وآخرون. التربية وطرق التدريس، ط2، دار المعارف للنشر والتوزيع، 1967م.

66. عبد الهادي، جودت عزت. نظريات التعليم وتطبيقاتها التربوية، (ط1)، الدار العلمية الدولية، الاردن ، 2000م.

67. عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (2013).

68. عبدة، داود عطية. نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ط1 ، مؤسسة دار العلوم، الكويت ، 1979.

69. عبيد، جمانة محمد. المعلم (اعداده –تدريبه -كفاياته)، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، (2006م).

70. عبيدات، أحمد. أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، ط2، مطبعة الفوز، عمان-الأردن، 1989م.

71. عريفج، سامي سلطي. سيكولوجية النمو، دراسة الأطفال ما قبل المدرسة، (ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن ،2000م.

72. العزة، سعيد حسني، وعبد الهادي، وجودت عزت. تعديل السلوك الانساني، (ط1) الأردن، مطبعة الأرز، الاردن ، 2001.

73. عطية، محسن علي. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

74. العفون، نادية حسين يونس. الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، (2012).

75. العقاد، محمود عباس. اللغة الشاعرة، مزايا الفن والتعبير في اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، 1988م.

76. علام، صلاح الدين محمود. التقويم التربوي البديل. دار الفكر التربوي، القاهرة، (2004).

77. علي، محمود محمد. مهارات التدريس الفعال، دار المجتمع للنشر والتوزيع، السعودية، 2000.

78. العناني، جنان عبد الحميد. الصحة النفسية، (ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن ،2000م.

79. العناني، جنان عبد الحميد. الصحة النفسية، (ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن ،2000م.

80. عوض، أحمد عبده. مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية ، : مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ،(2000م).

81. عياد، فؤاد وعوض منير. أساليب تدريس التكنولوجيا، مطبعة الوراق، غزة، (2006م).

82. غلوم، عائشة عبد الرحمن. قواعد اللغة العربية، اهميتها، مشكلات تعلمها، التربية المستمرة، ع5، السنة الخامسة، البحرين، 1982.

83. فايد، عبد الحميد. رائد التربية العامة وأصول التدريس، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975.

84. الفتلاوي، سهيلة. المدخل الى التدريس، ط 1 عمان، دار الشروق، 2003م.

85. فتيحة، مهدي بلعسلة. تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص ب (ملتقى التكوين بالكفايات في التربية) جامعة تيزي وزو، الجزائر، ص (284-301)، (2012).

86. الفرا، فاروق حمدي، اتجاه الكفايات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (14) السنة (5)، (1985).

87. فك، يوهان. العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة عبد الحليم النجار، القاهرة 1951.

88. القاسم، جمال مثقال، وماجدة عبيد، وعماد الزغبي. الاضطرابات السلوكية، (ط1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن، 2000م.

89. قطامي، نايفة. مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان، الاردن، 2004.

90. قطامي، نايفة: مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الاردن، 2004 م.

91. قطامي، يوسف والشيخ، خالد: "الأسئلة الصفية وصياغتها"، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن، العددان الثاني والثالث، المجلد الثالث والثلاثون، أيلول1992، قسم المطبوعات التربوية، الأردن، عمّان، من ص[131]-ص[161].

92. قطيط، غسان يوسف. حوسبة التدريس، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان –الاردن، (2011م).

93. كمب، جيرولد. تصميم البرامج التعليمية، ترجمة: احمد خيري كاظم، دار النهضة العربية ، القاهرة – مصر(1991).

94. لفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. الكفايات التدريسية "المفهوم - التدريب -الأداء"، الطبعة الاولى، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع-عمان-الأردن، (2003).

95. المبارك، محمد. فقه اللغة وخصائص العربية، الطبعة السادسة، دار الفكر، بيروت، 1995.

96. مجاور، محمد صلاح الدين. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ط1، دار المعارف، مصر، 1969.

97. محجوب، عباس. مشكلات تعليم اللغة العربية، ط1، دار الثقافة، الدوحة-قطر 1986.

98. محمد، مجيد مهدي. المناهج وتطبيقاتها التربوية، بغداد المكتبة الوطنية، طبع بمطابع التعليم العالي في الموصل-العراق، 1990 م.

99. مراد، سعيد محمد. التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد-الأردن، (2002م)

100. مصطفى ،عبد السميع محمد ، وسهير حوالة. إعداد المعّلم وتنميته وتدريبه، دار الفكر ناشرون وموزعون ،عمان ،الأردن، (2005).

101. مطلوب، احمد. بحوث لغوية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان-الاردن، 1987.

102. مؤمني، ماجد، توظيف الأسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ، **مجلة التربية**، العدد(91)، قطر، 1989. (ص92 -97).

103. وافي، علي عبد الواحد، فقه اللغة، دار نهضة، القاهرة -مصر 1997.

104. وحيد، احمد عبد اللطيف. علم النفس الاجتماعي، (ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن ، 2001م.

105. يونس، فتحي علي وآخرون. اساليب تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة والنشر، القاهرة ، 1981.

المصادر الاجنبية والمكتبة الافتراضية:

106. Birenbaum, M and Dochy, F. Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge. Boston: Kluwer Academic Publishers(1996).

107. Birenbaum, M Assessment 2000. In M. Birenbaum and F. Dochy (Eds), Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge. Norwell MA: Kluwer. (1996).

108. Hale, stere(1975) :A « CBTE program for teacher of learning disabled »journal of teacher Education ,vol xxxvi,No 3.

109. Hofstetter F. T Cognitive Versus Behavioral Psychology. University of Delaware, 2013 , http://www.udel.edu/fth/pbs/webmodel.htm

110. kelaghan T. and Greaney V using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO. (2001)

111. Mills Mand Stocking M. Practical issues in in large-scale computerized adaptive testing. Aplied Measurement in Education, 9(2), 7-10 (1993)

112. Nitko, A. J. Educational assessment of students . Englwood Cliffs: Prentic Hall(1996).

113. Piaget, J. The Mechanisms of Perception. New York: Basic Books, (1969).

114. R.J. Dietel, J.L. Herman, and R.A. Knuth What Does Research Say About Assessment? NCREL, Oak Brook, 1991 http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/What%20Does%20Research%20Say%20About%20Assessment.htm

115. M. Kulieke, J. Bakker, C. Collins, T. Fennimore, C. Fine, J. Herman, B.F. Jones, L. Raack, M.B. Tinzmann NCREL, Oak Brook, 1990

116. Angelo, T. A. & Cross, K. P. *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers.* San Francisco: Jossey-Bass(1993).

117. Birenbaum,M. and Dochy, F.Alternative Assessment of Achievements,Learning Processes and Prior Knowledge. Boston; Kluwer Academic Publishers ,1996.

118. **زياد ، مسعد محمد** ، 2013،

http://www.drmosad.com/index86.htm

تاريخ الدخول 9-8-2013

119. القرزعي ، عبد الله بن علي ، 2013 المصدر

http://child-trng.blogspot.com/2012/10/blog-post_23.html#ixzz2ct7QsTIQ

120. http://child-trng.blogspot.com/2012/10/blog-post_23.html

المصدر 23-8-2013

121. اليوسف، حسين ثلاج، التعلم الذاتي، 2013، رابط المقال:

http://kenanaonline.com/users/Education-Learning/posts/153053

20-2013-7

معلم
المدرسة الأساسية







للنشر والتوزيع
المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4611169 6 962+ - 4616436 6 962+
فاكس: 4616435 6 962+
ص.ب 926141 عمان 11190 الأردن
info@daralredwan.com
www.redwanpublisher.com